

Endringsledelse

Fra klasser og klassestyrer, til basisgrupper og kontaktlærer

Trond Melvold



Masteroppgave. Masterprogrammet i Utdanningsledelse.

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2007

Forord

”Jeg synes at vi er åpne for at ting kan gjøres annerledes enn det som har vært gjort tidligere. Samtidig som det er ikke sånn noen revolusjonerende ting, vil jeg si, heller.”

Dette er en treffende replikk fra en av mine informanter, og beskriver i korte trekk det endringsarbeidet som har foregått på de skolene som er omfattet av denne undersøkelsen. Selv om det ikke har skjedd noen revolusjonerende ting, har arbeidet med denne undersøkelsen vært interessant og lærerrikt. Undersøkelser lar seg ikke gjennomføre uten velvilje fra andre. Det er derfor her på sin plass å takke mine informanter for at de stilte seg til disposisjon slik at mitt forskningsprosjekt kunne la seg gjennomføre.

”Med godt verktøy er halve jobben gjort”. Omtrent slik lyder et kjent ordtak. Jeg kan ikke si at halve jobben min ble utført fordi jeg hadde godt verktøy. Tvert i mot var det etter at jeg hadde benyttet mitt ”gode verktøy” at mesteparten av jobben startet. Jeg vil med dette rette en stor takk til Bjørn Anders Hermundstad som uten vederlag lot meg få benytte meg av sin mini-disc-recorder. Den har vært til uvurderlig hjelp i dette arbeidet.

En annen som også må takkes i denne sammenheng er min fabelaktige veileder. Hun har til tider satt meg opp mot veggen, og stilt krav til arbeidet hele tiden. De fleste gangene har jeg etterkommet hennes krav og innvendinger mot det arbeidet jeg har utført, men i noen tilfeller har jeg argumentert i mot. Likevel, uten hjelp fra Eli Ottesen hadde jeg aldri fått levert denne masteroppgaven.

Takk igjen Eli!

Gran, mai 2007, Trond Melvold

Innhold

INNHold	3
1. INNLEDNING.....	6
1.1 PRESENTASJON AV TEMA.....	6
1.2 BAKGRUNN OG BEGRUNNELSE FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	6
1.3 HVA ER FORMÅLET MED OPPGAVEN?	7
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
1.5 INTERESSEN FOR PROBLEMOMRÅDET	9
2. BAKGRUNN/HISTORIKK KNYTTET TIL TEMAET.....	11
2.1 LOVENDRINGEN	12
2.2 NY LOVTEKST – TOLKING AV BEGREPSBRUKEN.....	13
3. ENDRINGSLEDELSE	17
3.1 ENDRINGSLEDELSE I ET STRUKTURELT PERSPEKTIV	17
3.2 ENDRINGSLEDELSE I ET RELASJONELT PERSPEKTIV	18
3.3 FRIROMSMODELLEN	19
3.4 ”OVENFRA-OG-NED”- OG ”NEDENFRA-OG-OPP”- PERSPEKTIVER	24
3.5 STYRING AV SKOLEN.....	26
3.5.1 Forvaltning, tradisjon og profesjon.....	27
3.6 STYRING I SKOLEN	30
3.7 LEGALITET - LEGITIMITET	32
4. METODE	37
4.1 GENERELT OM FORSKNINGSMETODE	37
4.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTREVJU	40

4.3	FORSKERROLLEN.....	42
4.4	UTVALG	43
4.5	INTERVJUGUIDE.....	45
4.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	45
4.7	TRANSKRIBERING.....	47
4.8	SORTERINGSMETODE.....	48
4.9	RELIABILITET	48
4.10	VALIDITET	51
4.11	ETISKE BETRAKTNINGER	53
5.	ANALYSE OG DRØFTING	56
5.1	ANALYSE.....	56
5.2	AD HOC-METODEN	58
5.3	OPPSUMMERING AV UTSAGN KNYTTET TIL FORSKNINGSSPØRSMÅLENE.....	60
5.4	DISKUSJONSTEMAER	61
5.5	HANDLINGSROMMET.....	62
5.5.1	<i>Oppfatning av handlingsrommets muligheter.....</i>	<i>62</i>
5.5.2	<i>Oppfatning om handlingsrommets begrensninger.....</i>	<i>64</i>
5.5.3	<i>Mangfold som intensjon.....</i>	<i>66</i>
5.5.4	<i>Diskusjon - drøfting</i>	<i>68</i>
5.6	STRATEGI FOR ENDRING	74
5.6.1	<i>Ovenfra-og-ned-/Nedenfra-og-opp-strategier og samarbeid.....</i>	<i>76</i>
5.6.2	<i>Føye/tydelige ledere</i>	<i>81</i>
5.6.3	<i>Informasjon/utvikling</i>	<i>85</i>
5.6.4	<i>Legalitet/legitimitet</i>	<i>87</i>

5.7	BEGRUNNELSER - FOR ENDRING – FOR Å IKKE ENDRE.....	90
5.7.1	<i>Diskusjon - drøfting</i>	92
6.	KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	94
6.1	REFLEKSJON OVER EGET ARBEID.....	96
	KILDELISTE.....	98

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Analysematrise Samba og Jevald skole

Vedlegg 3: Ny matrise

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Som overordnet tema for dette prosjektet har jeg valgt ”endringsledelse” knyttet til ledelse av barneskoler i Norge. Det er i de siste tiårene skrevet og forsket mye på rektorers ledelse av skoler. En del av dette er knyttet til rektorers ledelsespraksis generelt, men noe er også beskrevet som skolelederes arbeid i forbindelse med endring av praksis (Se for eksempel Fuglestad & Lillejord 1999, Grøterud og Nilsen 2005, Møller 1996, Møller 2004, Sivesind, Langfeldt & Skedsmo 2006). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i en konkret lovendring i Opplæringslova, og ser hvordan denne blir praktisert av et utvalg rektorer på barnetrinnet i en kommune i Norge. Denne lovendring dreier seg i hovedsak om endring og organisering av det pedagogiske arbeidet i skolen, i motsetning til andre lovendringer som er av mer juridisk karakter.

1.2 Bakgrunn og begrunnelse for valg av problemstilling

Ved skolestart i august 2003 ble begrepene klasser og klassestyrer erstattet med nye begreper: *undervisningsgrupper*, (*basisgrupper*) og *kontaktlærer* (Stette, 2005, s. 98). Fram til august 2003 ble organiseringen av opplæringen på den enkelte skole styrt av klassedelingsreglene slik de framkom i Opplæringslovas kapittel 8. Loven regulerte hvor mange elever det maksimalt kunne være i en klasse, og regulerte dermed en vesentlig del av ressursdisponeringen (UFD, 2003).

Etter endring av Opplæringslova i 2003, ble klassedelingsreglene også endret. Det er innført en ny regel der maksimal klassestørrelse er erstattet av en regel om

pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlige undervisningsgrupper (Stette, 2005, s. 98).

Mens den tidligere klassestyreren stort sett hadde ansvaret for en klasse på opp til 28-29 elever, skulle nå *kontaktlæreren* få ansvaret for: ”en pedagogisk forsvarlig undervisningsgruppe”. Antall elever i denne gruppa ble ikke spesielt definert, men i utgangspunktet ble det skissert et maksimumsantall på 12 elever i hver basisgruppe (NOU, 2003, s. 19). Skolens ledelse skulle stå for initiering og gjennomføring av denne nye organiseringen i grunnskolen. Denne relativt nye ordningen legger andre betingelser for organisering av undervisningen, og er en utfordring for rektor/ledelsen på den enkelte skole. Dette dreier seg altså om ledelse av nok en endringsprosess i skolen.

1.3 Hva er formålet med oppgaven?

Formålet med oppgaven vil være å undersøke hvordan skoleledere forholder seg til denne lovendringen som direkte berører skolehverdagen, og hvordan de praktiserer dette lovpålegget. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan skoleledere forholder seg til styringsdokumenter som vedrører lovendringen. Jeg vil også undersøke hvilke utfordringer som eventuelt oppstår/kan oppstå ved innføring av nye ordninger i skolen (økonomiske ressurser, personaldisponering, rammefaktorer, lojalitet).

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra dette har jeg kommet fram til følgende problemstillinger for arbeidet med undersøkelsen:

På hvilken måte har ny lovtekst i Opplæringslova's § 8.2 ført til endringer på skolen?

Hvordan begrunner skolelederne disse endringene, eventuelt hvorfor endringer ikke har skjedd?

For å få svar på ovennevnte problemstillinger, utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår og håndterer skoleledelsen denne lov-/og forskriftsendringen?
2. Hvordan leder skoleledelsen endringen fra klasser til basisgrupper?
3. Hvordan møter skoleledelsen krav fra personalet ved endringen fra klassestyrer til kontaktlærer?
4. Hvilke utfordringer har skoleledelsen erfart i denne prosessen?
5. Hva har skoleledelsen konkret gjort i forbindelse med lovendringen?
6. Hva er i så fall begrunnelsen for et slikt valg?

1.5 Interessen for problemområdet

Gjennom mange år som lærer i flere grunnskoler har jeg opplevd skoleledere i ulike (endrings)prosesser. Noen av skolelederne har vært fulle av gode ideer og har vist et ekte engasjement til å ville foreta endringer som kunne føre til en bedre organisering av skolen, både for elever og de som arbeider der. Disse skolelederne har satt alt inn på å få gjennomført sine tanker og ideer på skolen, mens andre har vært lite engasjert i skoleutvikling, og dermed bare har ”latt skuta gå”.

Det har skjedd mange endringer i skolehverdagen de siste 10 – 15 år. Flere av disse endringene er en følge av faktorer som ligger utenfor den enkelte skoles domene. Jeg tenker her blant annet på endring av lærernes arbeidstidsordning, omorganisering av kommuner, (som fører til at skolelederne blir resultatenhetsledere, med totalansvar for hele skolens virksomhet), nye læreplaner som legger nye føringer for hvordan skolens innhold og undervisning skal legges opp og så videre. Slike endringer legger et ansvar på skoleledere i større eller mindre grad, og noen endringer forplikter mer enn andre.

Endring av læreplaner kan en skoleleder ikke unndra seg, ei heller endring av skolelederens ansvarsområde som følge av lokalpolitiske beslutninger. Endringer av mer ”diffus” karakter er lettere å ikke ta fullt så alvorlig. Som eksempel på det siste er nettopp den lovendring som har skjedd med organisering av elever i grupper og overgang fra klassestyrer til kontaktlærer. Her legges det ingen kriterier eller pålegg på hvordan lovendringen skal etterkommes, annet enn at det uttrykkes at hensikten med lovendringen er å legge til rette for effektiv utnyttelse av ressurser, og at målet fortsatt er å bedre elevenes læringsutbytte (Stette, 2005, s.99). Dette vil si at det er opp til den enkelte skoleeier/-leder å selv vurdere hvordan denne lovendringen skal praktiseres på den enkelte skole. I merknadene fra Inst. O. nr. 126 (2002-2003), s. 3, understreker sågar et flertall i kirke- utdannings- og forskningskomiteen at lovendringen ikke er til hinder for at de skoler som ønsker det, kan fortsette med dagens klassedeling. Betyr dette at skoleledere velger å følge opp lovendringen og se

på denne som en utfordring og mulighet for endring av praksis og en utvikling av skolen? Eller fører lovendringen til at skoler bare fortsetter sitt arbeid i samme spor som før, og at Opplæringslovas § 8.2 bare blir en ”sovende paragraf”?

Disse spørsmål vil jeg forhåpentligvis få et svar på gjennom mitt arbeid med denne undersøkelsenoppgaven.

2. Bakgrunn/historikk knyttet til temaet

I dette kapittelet vil jeg redegjøre kort for noen endringer av organiseringen som har preget norsk skole i den siste tiden. Deretter vil jeg beskrive nærmere den aktuelle lovendringen det her dreier seg om. Etter dette vil jeg legge fram min tolkning av lovendringen, og til slutt presentere hvilke muligheter jeg mener denne lovendringen gir den enkelte skole til å kunne organisere undervisningen på en annen måte enn tidligere.

Norsk skole har gjennom tidene vært gjenstand for større eller mindre endringer og utdanningspolitiske reformer. Disse har blitt styrende for skolens virksomhet. I de fleste tilfeller av slike endringer/reformer har skoleleder/rektor spilt en vesentlig rolle for å implementere disse i egen skole. Endringene/reformene kan ha vært knyttet til for eksempel lov- og forskrifter gjeldende for skoleverket og nye lærerplaner, men kan også ha vært preget av verdi- og holdningsendringer (samfunnsendringer), ulike pedagogiske retninger, lokalt utviklingsarbeid på den enkelte skole, med mer.

Noe av det som har vært sterkt styrende for skolens virksomhet gjennom tidene har vært bestemmelsene om klassesdeling. Nærmere bestemt en betegnelse på hvor mange elever en enkelt lærer maksimalt kunne ta hånd om på én gang, det såkalte klassesdelingstallet. I klassebegrepet var det innbakt to komponenter: *undervisningsenhet* og *ressurstildelingsenhet*. I dette lå det at elevene hadde et visst antall undervisningstimer per uke, læreren for klassen hadde det samme antall timer undervisningsplikt, og det samlede timetallet som var til disposisjon for klassen, var likt. Rammetimetall gjorde at den enkelte skole stod ganske fritt til å organisere undervisningen innenfor de gitte rammer. Men fremdeles var det klassesdelingsprinsippet som lå til grunn for tildeling av disse rammer.

I 1986 ble det innført et nytt inntektssystem for kommunene i Norge. Fram til da hadde kommunen et sikret tilskudd til skolene med klassebegrepet som et vesentlig moment i beregningsmodellen. Ved innføringen av dette inntektssystemet forsvant rammetimetallet som sentralt bestemt minstetimetall for den enkelte skole, noe som medførte at dette konkrete tilsuddsgrunnlaget også ble borte. Klassebegrepet hadde dermed mistet mye av det formelle grunnlaget det tidligere hadde hatt. Det samlede timetallet for klassene på skolen utløste det øremerkede statstilskuddet til drift av skolens virksomhet. Denne ordningen falt bort gjennom endring av Opplæringslova gjeldende fra 1.8.2003. Gjennom skolens utvikling og endring av arbeidsformer, blant annet med mer bruk av gruppe- og prosjektarbeid, er det mitt inntrykk at det er blitt mer vanlig å organisere undervisningen på andre måter enn ved den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Fleksibilitet synes å prege skolens indre liv mer og mer, men den tradisjonelle klassesdelingen funksjon blir fortsatt beholdt som beregningsenhet for ressursrammen til den enkelte skole.

2.1 Lovendringen

"I april 2003 la departementet i Ot.prp. nr 67 (2002-2003) fram forslag om å endre bestemmelsene i opplæringslovens kapittel 8:

fra:

§ 8-2 om Klassen

Alle elever har rett til å høyre til ein klasse. For bestemte delar av opplæringa kan elevane organiserast på andre måtar. Organiseringa skal til vanleg ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhøyrse.

Kvar klasse skal ha ein klassestyrar med særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen, blant anna kontakten med heimane.

§ 8-3 om klassesdelingstall

§ 8-4 om pedagogressursar i første klasse i grunnskolen

til:

ny § 8-2 Organisering av elevane i grupper:

Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

Kvar elev skal vere knytt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei prak-tiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kon-takten med heimen.

Samtidig ble § 8-3 om klassesdelingstall og § 8-4 om pedagogressurs i første klasse i grunn-skolen opphevet. I behandlingen av Innst. O. nr. 126 (2002-2003) sluttet Stortinget seg til endringsforslaget.”
(Læringssenteret, 2004, s.8)

2.2 Ny lovtekst – tolking av begrepsbruken

Den nye lovformuleringen erstatter de tidligere lovparagrafer 8-2, 8-3 og 8-4. Disse regulerte organiseringen av elevene i detalj, gjennom at elevene hadde rett til å tilhøre en klasse hvor mesteparten av undervisningen skulle foregå, og der eleven skulle føle sosial trygghet og stabilitet. Det var også i den tidligere loven definert klassesdelingstall, som regulerte hvor mange elever klassene maksimalt kunne ha. Disse klassesdelingstallene lå så til grunn for ressurstildelingen til skolene, ved at de utløste klare definerte minimumsnormer for pedagogressurser som måtte settes inn. I hovedsak kan disse minstemålene defineres som, én lærer til én klasse, i én time.

Slik jeg velger å tolke den lovendring som har skjedd åpner denne for mer fleksibilitet i skolen, og den enkelte skoles lokale handlefrihet kan økes. Det at grupper av elever ikke må være større enn det som er pedagogisk forsvarlig er en mer skjønnsbasert reguleringsform enn selve klassebegrepet. Etter min vurdering kan dette åpne for ulike arbeidsformer og større utnyttelse av skolens handlingsrom. Begrensninger for å kunne nytte seg av dette handlingsrommet vil likevel være tilstede gjennom ytre og indre rammer. Ytre rammer bestemmes ut fra det som er omfattet av lover, forskrifter med mer, mens de indre rammene bestemmes ut fra skolens rådende kultur(er) (Berg, 1999). En annen begrensning for utnyttelse av handlingsrommet er for eksempel fysiske rammer som begrensninger i areal, samt den enkelte skoles økonomi. Innenfor disse rammer står imidlertid skolene nå mer fritt til å organisere undervisningen ut fra den enkelte elevs behov og forutsetninger.

Hva som til enhver tid er pedagogisk forsvarlig på den enkelte skole, eller gruppe, vil være avhengig av flere faktorer, for eksempel elevsammensetning, antall tilgjengelige pedagogressurser og deres forutsetninger (videreutdanning/spesialpedagogisk utdanning), hva det skal gis opplæring i, arbeidsform og rammevilkår.

En organisering av elevene i mindre grupper åpner også, etter mitt skjønn, for større muligheter til å kunne tilrettelegge opplæringen ut fra den enkelte elevs behov, og større forhåpninger om tilpasset opplæring (TPO) for de elever som trenger særskilt hjelp og støtte. Denne tolkningen er i tråd med noe av forarbeidene til lovendringen som framkommer i NOU, 2003. Her heter det:

”Når skolene nå gis frihet til å organisere i andre grupper, vil det gi muligheter for å skape nye funksjonelle enheter som gjør det mulig å differensiere slik at tilpasningen til den enkelte elev blir mer reell. Det vil også øke mulighetene for varierte undervisnings- og organiseringsmåter.” (NOU, 2003, s. 96).

Både i forarbeidene til lovendringen og i lovens forskrifter er begrepet ”tryggleiksmessig forsvarlig” lite behandlet. Jeg tolker imidlertid dette som et skjønnsmessig begrep. I den grad begrepet er tatt opp eksplisitt i lovarbeidet og i lovendringen, behandles det i hovedsak knyttet til grupper i den videregående opplæringen. Her er en del aktiviteter innenfor yrkesfagene påpekt som å være farlige å utføre i for store og uoversiktlige grupper. Jeg velger likevel å tolke dette begrepet også dit hen at alle elever, både i grunnskole og videregående skole, skal føle seg trygge i den gruppa de er plassert i, og at denne gruppa ikke skal være større enn at den enkelte elev kan føle og oppleve en sosial tilhørighet i gruppa. Begrepet kan også knyttes opp mot den generelle del av læreplanen: Kunnskapsløftet, som omhandler det samarbeidende menneske, der det blant annet påpekes at det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter (UFD, 2005, s. 16).

Når det gjelder lovformuleringen: ” *Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør*”, er dette en videreføring av det som stod i den tidligere lovteksten. Dette er likevel ikke til hinder for at skoler kan organisere elevene i grupper over kortere tidsrom, for eksempel når det gjelder tilpasset undervisning eller spesialundervisning for enkelte elever. Her må det også i stor grad foretas en skjønnsmessig vurdering av hva som vil være mest hensiktsmessig for å imøtekomme den enkelte elevs behov og forutsetninger.

Når det gjelder endringen ”*kontaktlærer*” mener jeg dette i hovedsak også er en videreføring av den/de funksjonen(e) klassestyreren hadde før lovendringen. I stedet for ansvaret for en hel klasse på opp til 28 elever, har nå kontaktlæreren ansvaret for et bestemt antall enkeltelever tilhørende en basisgruppe. Dette vil kunne gjøre det lettere for lærerne å ivareta helhetsansvaret for hver enkelt elev. Det vil kunne være opp til den enkelte skole å definere hva det i praksis vil si å være kontaktlærer på

skolen. Alle kontaktlærere skal imidlertid ha et overordnet ansvar for å ivareta de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder hver elev, herunder også hovedansvaret for kontakten med hjemmet.

Som en oppsummering av tolkningen av den nye lovteksten, gir denne den enkelte skole mye større handlefrihet og fleksibilitet i hvordan undervisningen kan organiseres. Det som etter mitt syn setter noen begrensninger i forhold til dette, er de ramme faktorer som er nevnt ovenfor, og som den enkelte skole må forholde seg til.

I forarbeidene til lovendringen var flere ulike instanser skeptiske til at en oppheving av klassesdelingsreglene kunne føre til sparetiltak fra den enkelte skoleeier når det gjaldt ressurstildelingen (KUF, 2003). Dette var en skepsis som jeg også delte. Slik jeg imidlertid nå ser dette, er denne skepsisen imøtegått ved at det er foretatt en endring i lovens § 13-10. Denne påpeker at den enkelte kommune/fylkeskommune og skoleeier har ansvaret for å stille til disposisjon de ressursene som er nødvendige for at kravene i både Opplæringslova og forskriftene til loven blir oppfylt. Dessuten er det videreført fra den gamle loven en paragraf, § 14-1, der det går fram at fylkesmannen har tilsynsmyndighet som skal sørge for at lov og forskrifter etterfølges. Dersom det gjennom tilsyn blir oppdaget forhold som strider mot lov og forskrifter, kan fylkesmannen gi pålegg om at dette må rettes opp. Ut fra min tolkning gjelder denne tilsynsordningen også ved eventuelle (manglende) økonomiske ressurser (Stette, 2005). Denne tolkning blir stadfestet ved at Stortinget har fattet et eget vedtak, i tillegg til selve lovvedtaket, og som må følges opp av fylkesmennene:

”Stortinget ber Regjeringen gjennom tilsynsordningen påse at oppheving av delingstallet ikke blir brukt som sparetiltak. Klassesdelingstallet skal ligge til grunn som minstenivå for ressurstildeling også etter at bestemmelsen om klassesdeling er opphevet”. (UFD, 2003).

3. Endringsledelse

I denne oppgaven skal jeg undersøke på hvilken måte noen skoleledere initierer og legger forholdene til rette for endring av skolens praksis i forbindelse med endring av Opplæringslovas § 8.2. Jeg skal også undersøke hvordan skolelederne begrunner eventuelle endringer som følge av lovendringen. Jeg vil ta utgangspunkt i både et strukturelt og et relasjonelt perspektiv på ledelse for å belyse disse skoleledernes arbeid i en endringsprosess.

3.1 Endringsledelse i et strukturelt perspektiv

Å lede et endringsarbeid inneholder mange aspekter som kan gjøre arbeidet komplisert. Dette kan dreie seg om gjeldende lover, regler og forskrifter, økonomiske og fysiske rammer som setter reelle grenser for endringsarbeidet. Et strukturelt perspektiv på ledelse kan bidra til å forstå hvordan ledere handler i endringsprosessen, og i denne oppgaven vil jeg benytte meg av elementer fra Gunnar Bergs teori og forskning om skoleutvikling. Jeg har valgt et strukturelt perspektiv fordi man som skoleleder har et spesielt ansvar for å sørge for at virksomhetene/skolene blir drevet i tråd med de lover og regler som gjelder, samt å styre skolen ut fra de rammer, ressurser og krav som også stilles for skolevirksomhet.

Som skoleleder trenger man kunnskaper om både juridiske forhold på utdanningsområdet, men også kunnskaper om hvor grenser for tillatt virksomhet går. I tillegg er det viktig at skolelederen er bevisst på hvordan han/hun kan stimulere sine medarbeidere til å ta det tilgjengelige handlingsrommet reelt i bruk. I følge Berg (1999) betyr dette at den virksomhetsansvarlige skolelederen er både sjef og leder. Sjef i den forstand at han/hun er formelt ansvarlig for at skolen ikke overskrider sine grenser, og leder i betydningen at han/hun er i stand til å oppmuntre, stimulere og så videre (Berg, 1999, s. 190).

”Den virksomhetsansvarlige skolelederens arbeid er basert på at han kan igangsette og gjennomføre en utviklingsprosess der innholdet i resultat- og målstyringssystemet blir gjenstand for lokale tolkninger, konkretisert i for eksempel lokale virksomhetsplaner eller liknende. Den operative ledelsen utøves gjennom oppmuntring og støtte til ulike tiltak innenfor det handlingsrommet som i siste instans avgrenses av denne tolkningsprosessen.” (Berg, 1999, s. 191)

3.2 Endringsledelse i et relasjonelt perspektiv

Skoleledelse dreier seg også om kommunikasjon, samspill og samhandling mellom mennesker, det vil si menneskelige relasjoner. Samspill mellom leder og ledet forutsetter også, ved siden av samhandling, god kommunikasjon. Spesielt er dette viktig i et endringsarbeid eller i en endringsprosess. For å lykkes med et pedagogisk endringsarbeid, som en følge av den aktuelle endringen av Opplæringslova, er det en forutsetning at denne prosessen preges av dialog, der leder og ledede er i et gjensidig samspill og der begge parter lærer til seg og lærer fra seg. Det blir derfor i dette arbeidet naturlig for meg også å se på endringsarbeidet til skolelederne ut fra et relasjonelt perspektiv.

Blant flere er Jorunn Møller en sentral bidragsyter når det gjelder å ha et relasjonelt perspektiv på ledelse. I hovedsak vil jeg benytte meg av noe av hennes forskning i arbeidet med å se på skoleledernes endringsarbeid, men andre forskere vil også bli trukket inn til en viss grad.

Når det snakkes om ledelse i skolen, er det som oftest rektor som blir oppfattet som lederen. Rektor er selvfølgelig skolens formelle leder og den mest sentrale personen i dette anliggende. Skolens øvrige aktører vil, i tillegg til skolelederen, også til tider

utøve ledelse på ulike plan i skolehverdagen, uten å være i en formell lederposisjon. Dette kan for eksempel være i forbindelse med planlegging av ulike arrangementer, gjennomføring av prosjekter og andre aktiviteter knyttet opp mot skolens virksomhet. Skoleutvikling og/eller endring av skolekultur forutsetter imidlertid involvering av hele skolens personale. Hvis personalet ikke støtter opp om et endringsprosjekt, kan lederen ofte kaste bort mye tid og krefter. Det blir derfor viktig at skoleledelsen legger forholdene til rette slik at det øvrige lærerpersonalet kan ta del i den endringsprosess som skal finne sted. Dette handler altså i stor grad om relasjonen mellom skoleleder og det øvrige av skolens personale.

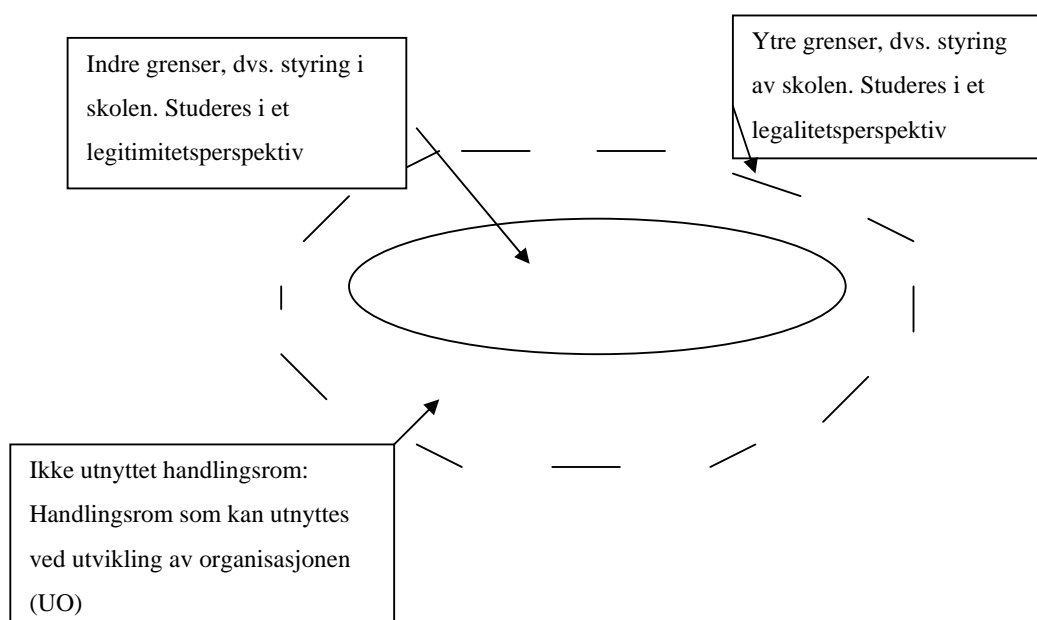
3.3 Friromsmodellen

Det er nyttig å se hvordan samspillet mellom struktur og kultur påvirker ulike prosesser. Ut fra min problemstilling er det derfor naturlig å betrakte endringsprosessen i lys av dette for å kunne beskrive prosessen på skolene. Gunnar Berg (1999) har utviklet det han kaller ”friromsmodellen”¹. Her skisserer han både noen ytre og indre grenser som skolen som organisasjon må forholde seg til i sitt daglige virke. De ytre grenser bestemmes av oppdragsgiver og har som hensikt å styre skolen i den retning som myndighetene ønsker. Dette kommer til uttrykk gjennom blant annet læreplaner, lover og forskrifter som regulerer skolen. De indre grenser som Gunnar Berg skisserer, har sitt opphav fra de rådende kulturer som finnes ved den enkelte skole, og som danner grunnlaget for de verdier som er etablert på skolen. De ytre grensene relaterer Berg til styring *av* skolen, mens de indre grenser dreier seg om styring *i* skolen. Mellom disse grenser utkrystalliserer det seg da et

¹ I Berg, (1999), benyttes ”friromsmodellen” som figur for å beskrive skolens handlingsrom. Den svenske betegnelsen ”frirum” er oversatt til norsk med: ”handlingsrom”, og benyttes gjennomgående i den norske oversettelsen. I Berg, (2003), benyttes ”frirumet”. I denne oppgaven bruker jeg den norske betegnelsen ”handlingsrom.”

område som Gunnar Berg har valgt å kalle skolens frirom/handlingsrom, og som gir mulighet for endring og utvikling av skolen som institusjon.

Skolen som organisasjon i dag er preget av målstyring og resultatoppnåelse/vurdering. Flere og flere skoler blir også organisert som ”resultatenheter” og gir den enkelte rektor stor mulighet for å forme og utvikle ”sin” skole. Dette fører til større muligheter for skolene selv å forme sin daglige virksomhet, og gir dermed også skolene muligheter for å utvide sitt eget handlingsrom. Ut fra dette er det naturlig for meg i mitt arbeid å ta utgangspunkt i Gunnar Bergs friromsmodell for å se om, og eventuelt i hvilken grad, skolelederne tar i bruk sitt handlingsrom på sine respektive skoler.



Figur 1 Friromsmodellen (Jf. Berg, 1999, s. 28)

Intensjonen med å kunne organisere elevene i grupper og innføring av kontaktlærerfunksjonen, er at skolen kan legge undervisningen/opplæringen mer til rette ut fra den enkelte elevs behov.

”Det primære formålet med lovendringen er å tilrettelegge for kvalitetsutvikling gjennom økt lokal handlefrihet og fleksibilitet i organisering og ressursbruk i grunnopplæringen.” (...) Som en ser av ordlyden i den nye lovbestemmelsen, vil skoleeier og den enkelte skole få et utvidet lokalt handlingsrom for organisering av opplæringen. Spesielt skal fleksibiliteten i gruppedannelser bidra til en bedre tilpassing og samordning av skolens ressurser og organiseringen av opplæringen ut fra elevens behov og forutsetninger.” (Læringssenteret, 2004, ss.11/12).

Dette indikerer en klar endring i forhold til de ytre grensene enn det som var før var beskrevet.

I den regulerte/desentraliserte skoleorganisasjonen, sier Berg, innehar sjefen/lederen en spesiell rolle. I skolesammenheng kaller han dette *”den utvidet profesjonelle skolelederen”*, det vil si den virksomhetsansvarlige sjefen/lederen (Berg, 1999, s. 187). I organisasjoner av denne type gis aktørene (de ansatte på skolen) et visst handlingsrom for egne og relativt selvstendige handlinger. Likevel har dette handlingsrommet noen grenser som betinges av hva det er som er oppdragsgivers mål med organisasjonens virksomhet. I denne type organisasjoner, opptrer lederne, i følge Berg, som *”den profesjonelle”*. Dette vil si at

”Ledelse i slike organisasjoner består blant annet i å kunne oppmuntre og støtte forskjellige handlinger innenfor det handlingsrommet som begrenses av oppdragsgiverens hensikter med virksomheten. Denne rollen dreier seg primært om en ledelse basert på tillit, noe som likevel ikke betyr at sjefsrollens betydning er tonet ned.” (Berg, 1999, s.44).

Det blir altså en utfordring for hver skole og skoleleder å oppdage og erobre sin egen skoles handlingsrom. Berg skisserer opp et slikt arbeid, som tar utgangspunkt i elevens beste, til i det store å gå ut på:

- å forandre det tradisjonelle arbeidet (de indre grensene)
- som ligger innenfor rammen av hva oppdragsgiver har sanksjonert som skolevirksomhet (de ytre grensene),
- og hvor hensikten er å utnytte det tilgjengelige frirommet (Berg, 2003, s. 49).

Ytre og indre grenser er altså nøkkelord i denne sammenhengen. Det blir viktig at skolens aktører kan oppdage "sine" handlingsrom mellom de ytre og indre grensene. De ytre grensene vil stort sett være sammenfallende for alle, mens de indre grensene vil variere fra skole til skole. Forståelsen av hvilke ytre og indre grenser som påvirker skolens utvikling gir i neste omgang kunnskap om det mulige handlingsrommet skolens aktører kan forholde seg til. Som nevnt under avsnittet om min tolkning av den nye lovteksten i Opplæringslovas § 8.2, gir denne den enkelte skole mye større handlefrihet og fleksibilitet i hvordan undervisningen kan organiseres, altså en god mulighet til å utnytte det Berg kaller "handlingsrommet".

Læringssenteret skriver følgende om fleksibiliteten til skolene:

"Fleksibiliteten i organisering og virksomhet skal skje innenfor rammene i gjeldende lovgivning og forskrifter, herunder også i henhold til målene og prinsippene i læreplanverkene (L97 og R94)."
(Læringssenteret, 2004, s. 12)

Ved overgangen fra klassestyrer til kontaktlærer og fra klasser til basisgrupper, ligger det store muligheter for den enkelte skole/skoleleder å legge opp undervisningen på en måte som bedre kan ivareta den enkelte elevs spesielle behov. I denne forbindelse hviler et spesielt ansvar på skoleledelsen til å organisere undervisningen slik at skolens handlingsrom blir best mulig utnyttet. Med dette mener jeg at skolelederen har mulighet til å kunne utnytte fleksibiliteten slik at den enkelte skole kan bestemme over skolens egen utvikling.

Jorunn Møller har i sin forskning sett på de muligheter skolelederne har til å kunne utnytte handlingsrommet på sine skoler. Hun har, gjennom et ”dilemmaspråk”, som hun kaller det, gitt eksempler på situasjoner i skolehverdagen der skolelederne kommer opp i såkalte styringsdilemmaer. Hun påpeker at prosesser i et kollegium tar tid, og man endrer ikke en kultur ved å bestemme ting uten at man vet at lærerne er motiverte for endring (Møller, 1996, s. 63). Videre sier Møller at:

”I den utdanningspolitiske konteksten er søkelyset rettet mot rektor som forandringsleder eller reformleder (...) Når man i sentrale styringsdokumenter tillegger rektor den sentrale rollen for implementering av læreplanen som forutsetter en skole i kontinuerlig endring, blir det et spørsmål om man forstørrer det personlige ansvaret (...) Man tar for gitt at reformer initiert på sentralt nivå er av det gode og mulige å implementere bare den formelle lederen og personalet har tilstrekkelig vilje til endring.” (Møller, 1996, ss. 74/75.)²

En slik situasjon setter skolelederne i et lojalitetsdilemma i forhold til fastsatte sentrale prinsipper/overordnet myndighet og personlig preferanse/ansatte på skolen, og blir det Jorunn Møller kaller et styringsdilemma for rektorene.

”På det individuelle nivået kan dilemmaene oppfattes som en personlig utfordring som må håndteres. Hvordan den enkelte forstår og definerer sine muligheter til påvirkning og utvidelse av handlingsrom, er forskjellig fra skole til skole, fra kommune til kommune og de personlige forutsetningene varierer. Alle føler seg forpliktet på å innordne seg skolehierarkiet og de lover og regler som gjelder, men de reagerer ulikt overfor pålegg fra overordnet.” (Møller, 1996, s. 91)

Ut fra det de aktuelle skolelederne formidler i denne oppgaven vil jeg få innsikt i hvordan disse utnytter ”sitt” handlingsrom, og/eller om denne lovendringen også for ”mine” rektorer oppfattes som et styringsdilemma som medfører liten eller ingen endring i forhold til å utnytte ”et utvidet lokalt handlingsrom for organisering av opplæringen”. (Jf. Læringssenteret, 2004).

² Jeg er selvfølgelig klar over at det er forskjell på læreplaner og lovverk. Likevel velger jeg i denne sammenheng å se på implementering av læreplan på lik linje med implementeringen av den aktuelle endringen i Opplæringslova.

3.4 "Ovenfra-og-ned"- og "nedenfra-og-opp"- perspektiver

Implementering av endringer i organisasjoner er en viktig prosess for å lykkes i endringsarbeidet. Hvordan beslutninger om endringer mottas av organisasjonens medlemmer, er avhengig av den aktørberedskapen de omfattende medlemmer besitter. I mitt arbeid er jeg interessert i å undersøke hvilke perspektiver "mine" skoleledere benytter seg av når de eventuelt skal fremlegge og initiere endringer på sin skole. To perspektiver er ofte fremtredende i slike sammenhenger: "ovenfra-og-ned/(top-down)", og "nedenfra-og-opp/(bottom-up)", og Gunnar Berg (2003) beskriver disse på følgende måte:

"1 "Top-down"-perspektivet utgår från en åtskillnad mellan beslutsfattare och verkställare i den meningen att politikerna fattar de principiella besluten medan förvaltningen genomför dessa beslut.

2 "Bottom-up"-perspektivet innebär att inom vissa – framförallt "människohanterande" – områden utgörs verkställargrupperna av starka professioner som har ett tolkningsutrymme vad avser implementeringsarbetets innehåll och form." (Berg, 2003, ss. 34/35).

Det Gunnar Berg her ikke gjør, er å problematisere et endringsarbeid ut fra disse perspektiver. Slik det framstår, tolker jeg det dit hen at Berg mener et implementeringsarbeid enten består av det ene, eller det andre perspektivet. Jeg mener imidlertid at et slikt arbeid ikke utelukkende bare vil kunne relateres til ett perspektiv. Ofte vil et slikt arbeid skje gjennom en kombinasjon av begge perspektiver. Etter egen erfaring med arbeid i skolen, og som tidligere leder i andre offentlige institusjoner, vet jeg at et endringsarbeid/-prosjekt ikke entydig preges av enten det ene eller det andre perspektivet. Min personlige erfaring er at for å lykkes i et endringsarbeid i organisasjoner, er et slikt arbeid ofte preget av både "ovenfra-og-ned"- og "nedenfra-og-opp"- perspektiver. Denne erfaringen deler jeg også med Grøterud og Nilsen, som skriver:

”Prosjekter kan tvinges på en skole, men resultatene blir som regel sørgelige. Dersom en ikke tar hensyn til skolens behov og interesser, til dens kultur og kapasitet, vil ingen i skolen ha eierforhold til prosjektet. Dermed kan gjennomføringen bli på et symbolsk nivå. Lærere og elever reagerer mot et arbeid som de finner liten mening i. Når prosjektets betydning for skolen blir utydelig eller vanskelig å forstå, synker motivasjon og vilje til å bruke energi. Dette kan sette arbeid med utviklingsprosjekter i miskreditt.

På den andre siden kan også et eksternt initiert prosjekt bli til inspirasjon for skoler. Det kan gjelde prosjekter som gir den enkelte skole muligheter til å tilpasse prosjektet til skolens behov. ”Bottom-up”-strategier og ”top-down”-strategier kan noen ganger utfylle hverandre. En leder vil vurdere prosjektideene for å kunne ta stilling til om de passer inn i hennes egen skoles utvikling”. (Grøterud & Nilsen, 2005, s. 227).

Endring av Opplæringslovas § 8.2 skulle i utgangspunktet tilsi at arbeidet med å implementere denne ut i skolen ville bære preg av å ha et ”ovenfra-og-ned”-perspektiv. Er det slik at skolelederne benytter seg av dette, eller begge perspektiver, og i så fall hvordan lykkes de i sitt implementeringsarbeid ut fra sitt valgte perspektiv? Gjennom analyse av intervjuene vil jeg kunne finne ut om, og eventuelt hvilke, perspektiver skolelederne benytter, og se om dette står i samsvar med den oppfatning de berørte lærerne har i forbindelse med implementering av lovendringen. En endring som oppfattes av organisasjonens medlemmer som om de får ting ”tredd ned over hodet”, (”ovenfra-og-ned”), har i utgangspunktet vanskelig for å få grobunn i organisasjonen. Det gjør jobben vanskelig for den som er satt til å forvalte dette arbeidet. En endringsprosess der aktørene i stor grad føler at de er med i beslutninger om endringene, at de får et eierforhold til prosessen, vil derimot ha større forutsetning for å lykkes. Som skoleleder vet sannsynligvis rektor at et endringsprosjekt i skolen også er avhengig av mobilisering ut fra ”nedenfra-og-opp”-perspektivet for å få fotfeste.

3.5 Styring av skolen

Statlige-, fylkes-, og kommunale organer legger i stor grad føringer for hvordan skolene i landet skal styres. Dermed opptrer de som skolenes oppdragsgivere.

Føringene kan være både av forvaltningsmessig og pedagogisk karakter.

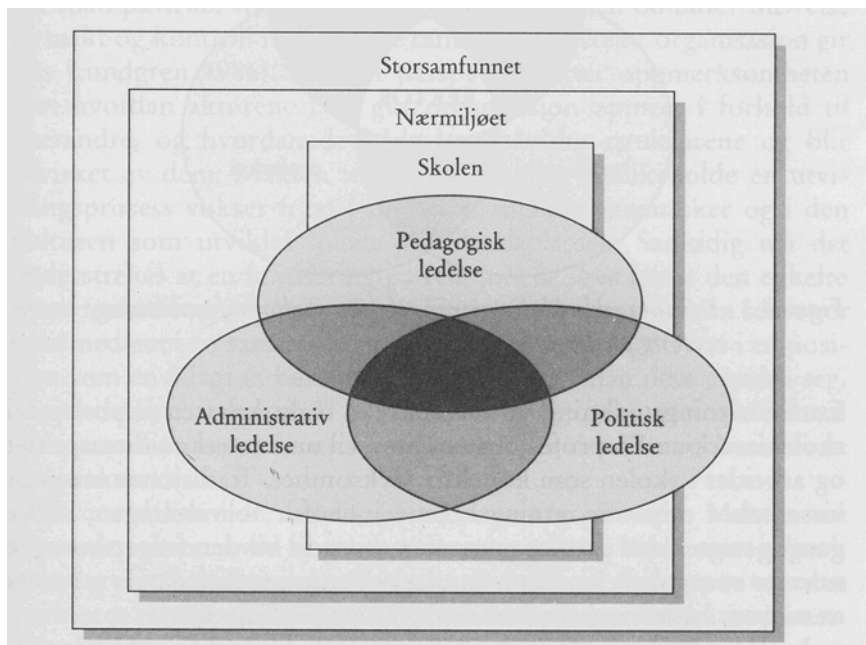
Oppdragsgiverne legger altså opp hvordan styringen av skolen skal være. Noen av disse føringer er av en grunnleggende karakter, mens andre igjen kan være litt mer diffuse å forholde seg til som styringsområder. Dette kan skape usikkerhet om fortolkning av føringene fra den som skal sette disse ut i praksis. Den enkelte rektor er den person som skal forestå og i hovedsak lede skolen i den/de retning/er disse organer har trukket opp, og samtidig stå til regnskap overfor disse.

Gunnar Berg (1999) setter opp et grunnleggende skille mellom styring *av* skolen, og styring *i* skolen. Styring av skolen, sier Berg, faller tilbake på det formelle oppdraget som skolen har å utføre og dreier seg om en oppgave som uttrykker en forpliktelse, og et ansvar som er forbundet med denne forpliktelsen. Det vil si det ansvaret organisasjonen har for å gjennomføre en bestemt virksomhet.

”Skolens oppdragsgiver har med andre ord utformet et formelt oppdrag i en eller annen form, som det utøvende nivået i organisasjonen har som oppgave å omsette i handling.” (Berg, 1999, s. 56).

Møller (1996) påpeker blant annet at rektor, som formell leder av skolen, er pålagt å lede skolen i samsvar med gjeldende regel- og avtaleverk, læreplaner med mer. Rektor har et bundet mandat som offentlig tjenestemann, og kan derfor ikke ha egne meninger som går på tvers av den skoleideologien som samfunnet har lagt til grunn i lover, regler og avtaleverk. Møller trekker fram et diagram utarbeidet av den amerikanske forskeren Cuban, for å illustrere kjerneroller i den enkelte rektors arbeid. Cuban skiller mellom ”an instruksjonal role, a managerial role and a political role” (Møller, 1996, s. 104), der rollene i større eller mindre grad overlapper hverandre.

Disse rollene har Møller valgt å betegne som den pedagogiske, den administrative og den politiske delen av rektorrollen. Ved å bruke Cubans diagram, viser hun hvordan disse rollene griper inn i hverandre. Samtidig påpeker hun at ulike personer kan velge å vektlegge ulike deler av rollene. Diagrammet viser en overlapping mellom administrativ og pedagogisk ledelse, samtidig som det tydeliggjør spenningen mellom forvaltning (styring av skoen) og profesjon (styring i skolen) (Møller, 1996, ss. 103 – 105).



Figur 2: Ledelsesfunksjoner i skolen (Møller, 1996, s. 105).

3.5.1 Forvaltning, tradisjon og profesjon

Enhetsskolen og likeverdig utdanning for alle har vært bærende elementer i den siste tidens utdanningspolitikk. Det å skulle tilrettelegge opplæringen ut fra den enkelte elevs behov, har vært et av grunnelementene for å endre på Opplæringslova i denne forbindelse.

”Når skolene nå gis frihet til å organisere i andre grupper, vil det gi muligheter for å skape nye funksjonelle enheter som gjør det mulig å differensiere slik at tilpasningen til den enkelte elev blir mer reell. Det vil også øke mulighetene for varierte undervisnings- og organiseringsmåter.” (NOU, 2003, s. 96).

Sitatet er fra forarbeidene til den omtalte lovendringen og viser hvilken policy som ligger bak endringen, og som har lagt noen nye føringer når det gjelder styring av skolen. Er det slik at skolene, ved skoleleder, virkelig forholder seg til Stortingets føringer når det gjelder styring av skolen, eller ser skolelederne mer eller mindre bort fra dette? Hvilke begrunnelser har de i så fall for å gjøre det? Opplever skolelederne at de befinner seg i et spenningsfelt mellom forvaltning, profesjon og tradisjon/kultur? Forhåpentligvis vil min undersøkelse kunne gi svar på dette.

Møller har også tatt for seg skolelederes arbeid i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. Hun peker på at rektorenes ledelsesfunksjon er både sammensatt og motsetningsfylt, og sannsynligvis vil utløse situasjoner der skolelederne må håndtere motstridende forhold. Det som vurderes som administrativt ”riktig” er ikke nødvendigvis det samme som hva som vurderes som pedagogisk ”riktig”, sier hun (Møller, 1996, s. 107). For å illustrere dette spenningsfeltet i rektorenes arbeid har Møller utarbeidet følgende figur:

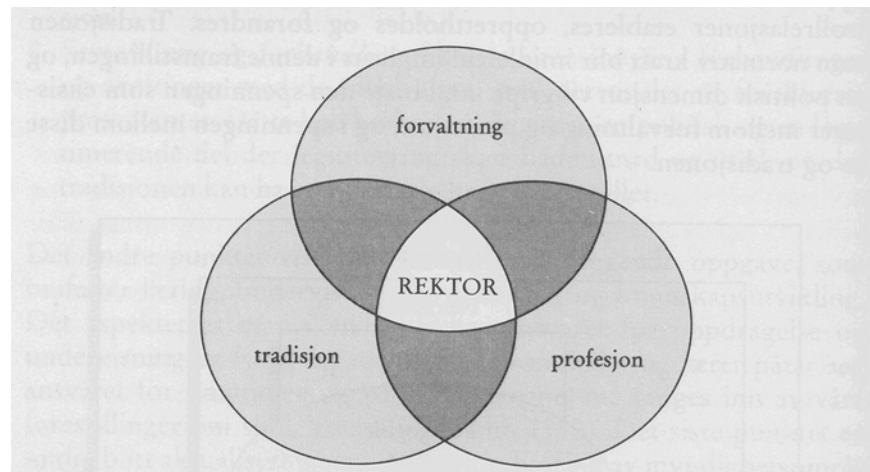


Fig.3: Rektorers arbeid i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon (Møller, 1996, s. 106).

Denne figuren kan tolkes dit hen at de ulike elementene som griper inn i rektorenes arbeid alltid er likeverdige, men dette mener jeg vil gi et feilaktig bilde av det spenningsfeltet rektorene befinner seg i. Noen ganger vil det ene feltet tre tydeligere fram i arbeidet, andre ganger kan et annet felt være mer framtrædende. I andre tilfeller kan også to av feltene prege arbeidets gang, avhengig av hvilke arbeidsoppgaver rektorene til en hver tid er engasjert i.

Rektor har et bundet mandat som gjør at han eller hun i utgangspunktet er pålagt å lede skolen i samsvar med gjeldende lov-, regel og avtaleverk. En hver skole har også sin egen historie og sin(e) egen(ne) tradisjon(er)/kultur(er) som i stor grad preger skolen som organisasjon. Dette må rektorene også ta hensyn til gjennom sin styring av den enkelte skole. Hver skoleleder har også sitt eget pedagogiske grunnsyn eller verdier som vil prege hvordan han eller hun styrer "sin" skole. Dette gjør at skolelederne vil legge vekt på ulike deler av/i figur 3, og at én skoleleder vil definere sitt eller sin skoles handlingsrom forskjellig fra det en annen rektor vil gjøre.

3.6 Styring i skolen

Den enkelte skoles kultur legger vesentlige premisser for det daglige arbeidet i skolen, og utgjør dermed kjernen i denne skolens lokale utvikling (styring *i*). Dette dreier seg om hvilke kulturer (synlige/usynlige) som finnes innenfor den enkelte skole, og hvilke muligheter/begrensninger det setter i forhold til skoleleders styring i skolen.

Gunnar Berg (1999) mener at styring *i* skolen er en mer uformell form for styring, som har sitt grunnlag i historiske og kulturelle forhold i skolen som sådan. Dette dreier seg ikke om formelle regelsystemer, men heller uformelle regler og vaner som er lite, eller ikke synlig i organisasjonen/skolen. Dette kan, i følge Berg, bevisst eller ubevisst styre, begrense og regulere arbeidsforholdene for skolens personale og elever. Som eksempler på dette nevner Berg blant annet følgende elementer:

- skolens lokale historie
- det fysiske arbeidsmiljøet
- de yrkeskoder (korpsånd) som i større eller mindre utstrekning samler hele skolens personale
- arbeidsmåter/-former i undervisningen
- skolens arbeidsorganisasjon

(Berg, 1999, s. 62).

Ofte kan gamle og/eller tradisjonelle tenkemåter være hindringer som skaper vansker med å endre praksis. Slike tenkemåter kan ha innvirkning på skolers organisering og kultur. Årsak til motstand mot endring av tidligere praksis kan bunne i flere ting.

Noen i personalet kan generelt være motstandere av enhver endring, fordi dette medfører at de må begynne å tenke undervisning og organisering på en annen måte enn den trygge og tradisjonelle de ”alltid” har arbeidet på. Dette vil automatisk føre

til mer arbeid i forhold til for eksempel planlegging og gjennomføring, og det er de ikke særlig interessert å bruke tid på. Andre igjen kan ha motstand til endring på grunn av usikkerhet. "Man vet hva man har, men ikke hva man får." Noen kan også være i mot endring av nåværende praksis fordi de ikke skjønner hva målsettingen med endringen er, eller skal føre til. Bygningmessige og andre fysiske forhold i skolehverdagen kan også være medvirkende årsaker til at det er vanskelig å gjennomføre en endringsprosess i skolen.

Det vil derfor alltid være utfordringer for en skoleleder å skulle styre en endringsprosess som griper inn i organisasjonens kultur.

"Ledere har en viktig oppgave når det gjelder å påvirke og utvikle kulturen i organisasjonen," (Grøterud & Nilsen, 2005, s. 52).

Rektorene må av denne grunn være klare og tydelige i forhold til mål og forventet resultat etter gjennomføringen av en endringsprosess. Hvis personalet ikke støtter opp om et endringsprosjekt, kan lederen ofte kaste bort mye tid og krefter. Jorunn Møller (1996) uttrykker dette på følgende måte:

"Forandringer kan lett forstyrre den etablerte konfliktbalansen, interessemotsetninger blir tydelige, og det "nye" krever ekstra arbeidsinnsats, ofte med uforutsigbare konsekvenser for lærere og elever. Det kan også innebære tap av kompetanse og etablerte uformelle posisjoner. "Det gamle" beherskes og mestres, "det nye" forutsetter faglig oppdatering, etterutdanning og ofte prøving og feiling. På grunnlag av dette vil det være rimelig å vente at personalet vil utvikle motstandsstrategier når krav om endring av praksis og etablerte kontrollsoner kommer utenfra. Først og fremst er det lærerne som bestemmer hva det er mulig å endre i klasserommet, og et stadig mer utbygd medbestemmelsessystem har begrenset skoleledernes direkte innflytelse ytterligere." (Møller, 1996, s. 126).

Når praksis skal endres i skolen er det derfor viktig at prosessen har et "nedenfra-og-opp"-perspektiv, slik at de som berøres av endringen(e) får et reelt eierforhold til prosessen. Det er også av stor betydning at skolelederne lytter til og innhenter

synspunkter fra sine ansatte om endringen, før denne settes ut i livet. Hvordan den enkelte rektor velger å styre slike prosesser kan være av avgjørende betydning for om endring vil finne sted. Er det slik at den enkelte skoles kultur, tradisjon og fysiske forhold gjør at skoleledere i liten grad styrer skolen i den retning som endringen av Opplæringslova skulle tilsi? Eller styrer skolelederne denne prosessen med involvering av hele personalgruppa, gjennom løsningsorienterte diskusjoner og refleksjoner, der skolelederne fremstår som tydelige og engasjerte ledere?

Gjennom analyse av det empiriske materialet, vil jeg undersøke om ”mine” skoleledere er klare og tydelige i endringsprosessen, og om de har et legitimt fundament i personalet for å styre skolen i den retning endringen av loven legger opp til.

3.7 Legalitet - legitimitet

Ledelse i skolen er basert på andres/personalets tillit. For å få en reell innflytelse i den gruppen man skal lede, må lederen i tillegg også opparbeide seg en aksept i personalgruppa. Tillit er altså ikke noe man som leder automatisk har, eller noe som ”følger med jobben”. Legalitets- og legitimitetsperspektivet er viktig i forhold til å drive endringsarbeid. For å lykkes med et slikt arbeid er det nødvendig for lederen å skape forståelse for disse perspektiver i personalgruppa.

Legalitet koples som oftest opp mot hva som er lederens oppgaver og hans/hennes mulighet til å sette endringer i verk. I denne undersøkelsens sammenheng er det oppdragsgiver som, gjennom lovendringen, gir skolelederen legalitet. Det vil si at det er oppdragsgiver som setter grenser og bestemmer hvilke oppgaver (endringer) som skal/kan iverksettes. Legalitetsbegrepet dreier seg altså om sosiale handlinger og

relasjoner som er godkjent av staten gjennom for eksempel lovverk, formell styring og kontroll. Legalitet handler også om forpliktelse. Som skoleleder er man forpliktet til å omsette i handling de oppgaver oppdragsgiver utformer blant annet gjennom endring av lov- og regelverk som omfatter skolen som organisasjon.

”Legaliteten dreier seg med andre ord om profesjonens formelle oppdrag. Og manifesteres gjennom formell legitimasjon, lovverk osv.” (Berg, 1999, s. 107).

Gunnar Berg (1999) dokumenterer i sine studier hvordan ledere som følger opp statlige føringer og dermed praktiserer en legitim makt ut fra myndighetenes synspunkt, ikke nødvendigvis opplever å ha legitimitet i sitt personale. Og omvendt viser han at skoleledere som ikke fulgte opp det myndighetene skisserte, opplevde stor grad av legitimitet hos ”sine egne”.

Møller har undersøkt hvordan skoleledere skaper sine lederidentiteter og skriver i denne sammenheng:

”... all ledelse trenger et maktgrunnlag, samtidig som makten har et behov for å rettferdiggjøre seg selv, kunne legitimere sin gyldighet. Det forutsetter at tillit er til stede i organisasjonen. Dette er en kontinuerlig forhandlingsprosess og ikke noe som er gitt én gang for alle.” (Møller, 2004, s. 147).

En av rektorene i Møllers studie uttrykker seg slik:

”Jeg har vel alltid noe gående som er imot lærernes vilje, men jeg passer på at det er ganske lite. Hvis det blir for stort, da møter man veggen.” (Møller, 2004, s. 160).

Jorunn Møller framhever at legalitet er et begrep som anvendes om grunnlaget for den formelle statlige styringen av skolen. Skolelederens legale styring, sier hun, handler altså om det formelle oppdraget, hvilke krav og forventninger som rettes mot skolens ledere formelt sett, og som gir dem formell rett til å styre skolen (Møller, 1996, s. 25).

Den endring av Opplæringslova som her blir behandlet er uten tvil en del av den statlige styringen av skolen. Dermed er det et formelt oppdrag som skal gjennomføres. Dette gir skolelederne en legal rett til å endre praksis på den enkelte skole.

Legitimitet handler i stor grad om at ledere i sitt arbeid handler ut fra oppfattelsen om hva han eller hun kan få gjennomslag for hos sine medarbeidere. Her ligger forventninger fra medarbeiderne som en grunnpilar i arbeidet. Interne normer og regler som preger organisasjonen har også sin innvirkning på i hvilken grad ledere gis legitimitet. Legitimitet handler om skoleledernes mulighet til å utøve lederskap gjennom sin egen evne til å skape legitimitet for sitt syn, og få oppslutning fra sine ansatte.

”Legitimiteten dreier seg på sin side om hva som oppfattes som ”godt faglig skjønn” eller ikke.” (Berg, 1999, s. 107).

Gunnar Berg uttrykker skillet mellom legalitet og legitimitet ved å si at legalitet:

”....setter søkelyset på en jurisdiksjon, det vil si et faktisk eksisterende juridisk regelsystem. Legitimitet henviser mer til en prosess der enkelte aktører og/eller interessegrupper tilstreber å forankre sine sosiale handlinger i et normsystem basert på sedvane, tradisjoner subkulturer osv.” (Berg, 1999, s.80).

I skolesammenheng sammenfatter han det slik:

”Skolen styres dels av formelt nedskrevne mål, regler og forskrifter (som inngår i begrepet statlig legalitet), dels av uskrevne regler som er historisk og lokalhistorisk betinget (samfunnsmessig legitimitet).” (Berg, 1999, s. 80).

For å utdype, eller få et bredere perspektiv enn det Gunnar Berg gir på begrepene legalitet og legitimitet, sett i forhold til de problemstillinger som ligger til grunn for

mitt arbeid, er det her nærliggende å trekke fram mer av det Møller (1996) skriver. Hun påpeker at et grunnleggende skille mellom legalitet og legitimitet er at mens legaliteten baserer seg på et faktisk eksisterende rettslig regelsystem (i denne sammenheng endring av Opplæringslova), knyttes legitimiteten mer til en prosess der enkeltaktører (her: skolelederne) og interessegrupper strever med å få aksept for sine sosiale handlinger i forhold til et internalisert normsystem som har oppstått ut fra sedvane, tradisjoner og delkulturer (i denne sammenheng den enkelte skoles tradisjoner/kultur). Legitimitet, sier Møller:

”... er et begrep som anvendes om grunnlaget for den mer uformelle styringen, og har ikke rot i det som er formelt stadfestet. (...) En skoleleders legitimitet i personalet, blant foresatte og i nærmiljøet må analyseres ut fra hvordan han eller hun fyller forventningene fra ulike grupper.” (Møller, 1996, s. 25).

Gjennom å legge til rette for en prosess som fører til forståelse for hvorfor og hvordan endring skal skje, oppnår dermed skoleledere en reell legitimitet for dette arbeidet blant sitt personale. Rektor innehar rollen både som arbeidsgivers representant, men også rollen som lærernes ”talsmann” utad. Av dette følger at rektor er underlagt pålegg om å lede skolens virksomhet i tråd med det lov- og avtaleverk, generelle og lokale læreplaner og vedtak fattet på kommunalt og administrativt hold. Samtidig skal rektor opparbeide tillit fra personalet. Dette er ikke noe man automatisk ”får”, men noe som må opparbeides over tid og gjennom praksis.

”Den formelle lederen må ha aksept og tillit i personalet for det han eller hun gjør, for å få reell innflytelse. Det legitime fundamentet for utøvelse av ledelse er ikke noe man har i kraft av posisjon, men et fundament som må erobres og stadig reforhandles i samhandlingen med personalet og de foresatte.” (Møller, 1996, s. 124).

Dette betyr at tillit til ledelse av pedagogiske (endrings)prosesser og opparbeidelse av legitimitet hos dem man er satt til å lede, må bygges nedenfra og ikke gjennom makt som lederen i kraft av sin stilling har fått tildelt ovenfra.

Gjennom analyse av informantenes utsagn, vil det komme fram om ”mine” skoleledere har en reell legitimitet og tillit nedenfra i sitt personale til å kunne etterkomme de endringer som den nye § 8.2 i Opplæringslova legger opp til. Undersøkelsen vil også kunne vise om skolelederne bruker sin legale makt, tildelt ovenfra, til å trumfe igjennom endring av praksis.

4. Metode

Jeg vil undersøke hvordan skoleledere forholder seg til, og praktiserer en lovendring som griper inn i organisering av skolehverdagen, og har valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign. I denne forbindelse ser jeg det som mest nærliggende å benytte det kvalitative forskningsintervju som metode for å innhente nødvendig informasjon. Bakgrunnen for dette er at jeg vil ha begrunnelser fra skoleledere på hvilke endringer som har funnet sted på den respektive skole, og jeg vil undersøke hvilke strategier skolelederne bruker ved eventuelle iverksatte endringer.

I dette kapittelet vil jeg først redegjøre kort om generell forskningsmetodikk. Deretter presenterer jeg den metoden jeg har benyttet. Forskerrollen blir også behandlet, og jeg presenterer mitt utvalg av informanter. Arbeidet med intervjuguiden blir kort berørt. Deretter sier jeg noe om hvordan intervjuene ble gjennomført og transkribert. Prosjektets reliabilitet og validitet blir så behandlet, og til slutt kommer jeg med noen etiske betraktninger over det arbeidet som er utført.

4.1 Generelt om forskningsmetode

I en hver undersøkelse eller forskningsprosjekt er det tre spørsmålsord som utkrystalliserer seg som særs sentrale. Det første er *hva*, og henspiller til det temaet som skal undersøkes. Det neste er *hvorfor*, og relateres til formålet med undersøkelsen. I denne sammenheng er formålet å få innblikk i hvordan skoleledere forholder seg til en lovendring som berører skolehverdagen. Det siste spørreordet er *hvordan*, og dreier seg om hvilke metoder som skal benyttes for å innhente kunnskaper om det man ønsker å belyse, og kan i dette tilfellet relateres til det kvalitative forskningsintervju. En forskningsmetode kan for eksempel defineres slik:

”Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt.” (Kleven, 2002, ss.18/19).

Metoder brukes generelt om framgangsmåter for å hente inn, bygge opp og analysere et datamateriale (Holter & Kalleberg, 2002, s. 5). Kunnskap om et emne kan fremskaffes på forskjellige måter, både kvantitativt, kvalitativt og komparativt. Uansett hvilken måte man framskaffer kunnskap på i sitt arbeid som forsker, vil det i hovedsak dreie seg om innsamling og undersøkelse av større eller mindre mengder data.

Ut fra mitt synspunkt finnes det ikke noe fasitsvar på hvilken metode som er best egnet til å få svar på de spørsmål man stiller i sitt arbeid, men tradisjonelt har den kvantitative metoden vært rådende innenfor de fleste fagområder.

Forskningsprosjektets problemstilling er utslagsgivende for hvilken metode som passer best. En, til dels ennå rådende, oppfatning er at dersom man skal samle inn og behandle en stor mengde med data, vil en kvantitativ metode være best egnet.

Kvantitativ forskning behandler som regel tall. Man kvantifiserer og setter fokus på noen få kjennetegn/egenskaper ved en lang rekke tilfeller. Den kvantitative forskningens mål, sier Ragin (1994), er å identifisere generelle mønstre og forbindelser, teste teorier og komme med forutsigelser (Ragin, 1994, ss.132/133).

Kvalitativ forskning behandler for det meste ord og erfaringer, og fokuserer på mange kjennetegn/egenskaper ved relativt få tilfeller. Skal man beskjeftige seg med en mindre mengde data, og eventuelt gå i dybden på dette, vil en kvalitativ metode være den som ligger nærmest. I følge Ragin (1994), går den kvalitative forskningen for å være den minst vitenskaplige, og dens mål er å gi stemme, tolke kulturelt og historisk betydningsfulle fenomener og utvikle teorier (Ragin, 1994, s.83)

I følge Holter (2002) er det først fra de siste tiår av forrige århundre at den kvalitative metoden har fått større innpass, og da spesielt innenfor de samfunnsvitenskaplige fagområdene. Samtidig har antall metoder økt og gitt større frihet i forskningsprosessen. Fra begynnelsen av 1980-tallet har det skjedd viktige endringer når det gjelder de kvalitative metodene. Disse endringene har, spesielt internasjonalt, vært så store at de har gitt navn til et omfattende forskningsfelt, nemlig det kvalitative. Dette er blitt oppfattet av mange som et brudd med den tradisjonelle kvantitative metoden, og forskningsprosessene grunner nå på et annet vitenskapssyn enn det tradisjonelle. Nå blir forskningsprosessen mer preget av kvalitativ tankegang der tenkemåter og utsagn blir formulert i ord, og ikke med tall (Holter, 2002, s.12).

Den komparative forskningens mål er, i følge Ragin (1994), å utforske mangfoldet, å tolke det kulturelt og historisk betydningsfulle og å utvikle teorier (Ragin, 1994, s. 108). Ofte vil man som forsker oppleve at det faktisk ikke bare er den ene eller den andre metoden som er den som fører til målet. Det går godt an å kombinere disse metoder, og de kan også ofte supplere hverandre for å få belyst det fenomenet man er opptatt av. Da har man også større mulighet til å få fram et bredere perspektiv på det som skal undersøkes. Dette synspunktet sammenfaller med det Sigmund Grønmo (2002) skriver om forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. Her sier han blant annet at i praksis vil mange kvalitative forskningsopplegg også ha innslag av kvantitative elementer, og omvendt vil kvantitative analyser også berøre kvalitative forhold i større eller mindre grad (Grønmo, 2002, s.74). Videre sier Grønmo:

"Sjelden kan den ene av de to tilnærmingene erstatte den andre. Svært ofte kan de gjensidig supplere hverandre, for eksempel i forbindelse med ulike typer lokalsamfunnsstudier." (Grønmo, 2002, s. 75).

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

”Hvilken form for intervju som velges, må alltid ses i forhold til det temaet forskeren ønsker å belyse og hvilken målgruppe en står overfor. (...) Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.” (Dalen, 2004, s. 16).

Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ved at det er forskeren selv som gjennomfører intervjuet ut fra tema nedfelt i en intervjuguide. Intervjuobjektene er på forhånd informert om hvilket tema som skal belyses. Det kvalitative forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtalen, men det er en faglig konversasjon. Forskningsintervjuet er allikevel ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, fordi det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen (Kvale, 1999, s. 21). Kvale definerer det halvstrukturerte forskningsintervjuet som:

”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.” (Kvale, 1999, s. 21).

Ved å velge det kvalitative forskningsintervju som metode vil jeg kunne få skoleledernes beskrivelser av hvordan de oppfatter lovendringen og hva denne eventuelt fører til av endringer på den enkelte skole. Formålet med min undersøkelse er ikke å finne ut mengde eller utbredelsen av et fenomen, men snarere å finne ut hva de enkelte aktører opplever, føler og tenker rundt fenomenet/temaet endring i forhold til Opplæringslovas § 8.2.

”Det finnes ingen standardmetoder eller regler for en intervjuundersøkelse basert på ustandardiserte, kvalitative intervjuer.” (Kvale, 1999, s. 44).

Likevel har Kvale utarbeidet syv stadier for en intervjuundersøkelse, og det er disse stadier jeg har brukt som hjelp ”gjennom forskningsprosessens strabaser” (Kvale, 1999, s.46). De har gitt meg en god oversikt over hvordan arbeidet med undersøkelsen kunne gripes fatt, hjulpet meg til å strukturere arbeidet, og har vært

som en ”støttepilar” etter hvert som arbeidet har gått framover. De syv stadier som Kvale (1999) skisserer består av følgende:

Tematisering – formålet med undersøkelsen, hvorfor-, hva- og hvordan-spørsmål.

Planlegging – studien planlegges med hensyn til alle syv stadier før intervju finner sted.

Intervjuing – utføres på grunnlag av intervjuguide.

Transkribering – klargjøre intervjumaterialet for analyse.

Analysering – hvilken analysemetode er best egnet ut fra undersøkelsens formål og emneområde.

Verifisering – generaliserbarhet, reliabilitet og validitet

Rapportering – funn og metodebruk overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til etiske sider ved undersøkelsen, og resulterer i et lesbart produkt (Kvale, 1999, s. 47).

Det kvalitative forskningsintervjuet kan både innlemme en enkelt person, men også flere informanter samtidig, såkalt gruppeintervju. I dette arbeidet har jeg valgt intervju av enkeltinformanter, fordi formålet med intervjuene er å få den enkelte skoleleders beskrivelse av sitt eget endringsarbeid på sin skole, samtidig som jeg vil ha lærernes oppfatning av dette arbeidet.

4.3 Forskerrollen

I et kvalitativt forskningsintervju er det forskeren selv som er det viktigste forskningsinstrumentet. Dette fordrer at forskeren har god kunnskap om og interesse for det emnet som skal undersøkes (Kvale, 1999, s. 91). I Kap. 1 og 2 har jeg redegjort både for egen interesse for og bakgrunn til mitt forskningsområde, og mener at jeg har tilstrekkelig god kunnskap om det jeg skal undersøke. Den nødvendige kvaliteten på arbeidet skulle være sikret i så måte.

Ved valg av et kvalitativt forskningsdesign, er det viktig at forskeren er i dialog med de som inngår i undersøkelsen. Det vil være forskerens oppgave å legge forholdene til rette for en dypere forståelse av forskningsobjektet og den kontekst objektet befinner seg i. Ved kvalitative undersøkelser kommer forskeren tettere innpå kilden til datamaterialet enn i kvantitative undersøkelser, og da er det viktig at forskeren opptrer så nøytralt som mulig, uten å legge fram sine egne verdier, argumenter eller synspunkter på det aktuelle temaet som skal belyses.

Det stilles store krav til forskeren om at han/hun er seg bevisst på eget ståsted og objektivitet. En samtale, eller et intervju kan i denne forbindelse være motsetningsfylt. På den ene siden kan det oppstå en fortrolighet under samtalens løp, mens det på den andre siden kan føre til at intervjueren "bruker" fortroligheten til sitt eget formål. Knut Kjeldstadli (2003) har stilt spørsmålet: "*Hva mener vi med objektivitet?*" og skriver at forskeren skal legge fram sitt arbeid på en saklig og ikke misvisende måte. Målet må være at framstillingen skal være verdifri og ikke inneholde vurderinger av hva som er rett eller galt, men den kan, i følge Kjeldstadli, være partisk (Kjeldstadli, 2003, ss.305/306). Dette fordrer derfor at forskeren er profesjonell og bruker intervjuet på en forsvarlig og etisk måte. Kjeldstadli stiller videre spørsmålet om ikke en slik forskning er en fiksjon. Den enkelte forskers arbeid vil nødvendigvis bære preg av forskerens egne meninger og verdier, sosial og politisk

tilhørighet, og også være preget av den tid og det samfunn forskeren opptrer i (Kjeldstadli, 2003, ss. 305/306). I mitt arbeid har jeg etter beste evne forsøkt å bruke intervjuene på en forsvarlig og etisk måte, og i tillegg prøvd å etterleve de krav Kjeldstadli skisserer til objektivitet.

4.4 Utvalg

I min undersøkelse har jeg gjennomført et kvalitativt, halvstrukturert, forskningsintervju med personer som representerer ulike funksjoner i skolen: skoleleder og tillitsvalgt. Dette for å få en formening om hvilke endringer som hadde skjedd på de ulike skolene som følge av endringen av Opplæringslovas § 8.2.

”Antallet intervjupersoner avhenger av studiens formål.” (Kvale, 1999, s. 58).

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervju skoleledere og tillitsvalgte fra 4 skoler. To av disse skulle være skoler i en storby og to skulle være skoler fra mindre steder, slik at jeg kunne få en formening om det ville være forskjell på endringsarbeidet i by- eller landsskoler. Etter konferering med min veileder, og som følge av at min undersøkelse skulle være av en kvalitativ art, og ikke kvantitativ, ble utvalget derfor redusert. En sammenlignende studie, som belyser eventuelle forskjeller mellom by- og landskoler, ville dessuten også ha fordret et annet forskningsdesign enn det kvalitative.

En annen grunn for reduksjonen av informanter var også at datagrunnlaget skulle være overkommelig i forhold til å skrive en masteroppgave. Den informasjon jeg var ute etter å få, ville likeså godt kunne framkomme fra to skoler som fra fire. Kvale sier også i forbindelse med hvor mange intervjupersoner man trenger for å gjennomføre en undersøkelse at dette kan besvares ganske enkelt med: *”Intervju så mange*

personer som er nødvendig for å finne ut av det du trenger å vite.” (Kvale, 1999, s 58).

Holter (2002) skriver i forbindelse med valg av forskningsfelt og informanter at det ofte er aktuelt med et såkalt strategisk utvalg med hensyn til respondenter, det vil si et bredt, men ikke nødvendigvis stort utvalg, og at ulike typer respondenter, situasjoner, prosesser og sammenhenger er med i dette utvalget (Holter, 2002, s.13). Utvalget mitt består av to skoleledere og to tillitsvalgte fra to skoler i samme kommune på Østlandet. Dette mener jeg er et utvalg som lar seg forsvare i forhold til formålet med undersøkelsen. Tidsaspektet og oppgavens omfang tilsier også at utvalget av informanter ikke bør være for stort. Skolene som forekommer i dette arbeidet har jeg valgt å kalle Jevald og Samba, og kommunen har jeg kalt Griske. Rektorene var selvskrevne informanter i undersøkelsen, og blir kalt henholdsvis rektor 1 og rektor 2. Valg av tillitsvalgte er gjort med bakgrunn i at de er lærernes ”talsmenn”, og jobber tett opp mot ledelsen på skolen. Dette innebærer at de i utgangspunktet vil være nøkkelpersoner ved en eventuell endring av organiseringen av skoledagen, gjennom forhandlinger og drøftinger med skoleledelsen. De tillitsvalgte blir kalt lærer 1 og lærer 2. Rektor 1 og lærer 1 er tilknyttet Samba skole, mens rektor 2 og lærer 2 arbeider ved Jevald skole.

Skolene er omtrent like store, og dermed skulle skolelederne ha samme forutsetning for å initiere dette endringsarbeidet. Den ene skolelederen er relativt ”fersk”, mens den andre har jobbet som rektor i flere år. De tillitsvalgte hadde også ulik ”fartstid” i vervet. Alle informantene er kvinner. Jeg hadde liten eller ingen kjennskap til de skolene som omfattes av undersøkelsen. Derfor hadde jeg heller ingen oppfatning om hvilket endringsarbeid som hadde foregått på skolene i forbindelse med lovendringen.

4.5 Intervjuguide

Jeg utarbeidet en intervjuguide (se vedlegg 1) med problemstillingen som utgangspunkt, der jeg presenterte konkrete temaer med tilhørende underspørsmål. Jeg brukte ingen ”oppskrift” på utarbeidelse av guiden, men la opp til et innledende spørsmål som hadde som hensikt å få informantene til å slappe av og en mulighet til å kunne snakke om jobben sin.

”I alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. Særlig er dette påkrevd når en anvender et semistrukturert eller fokusert intervju.” (Dalen, 2004, s. 29).

I og med at både rektorer og tillitsvalgte skulle være informanter, utarbeidet jeg intervjuguiden, med guiden for skoleledere som hoveddel. Intervjuguiden for de tillitsvalgte var ikke så omfattende som den for rektorene, men den inneholdt i hovedsak de samme temaene, dog med spørsmål tilpasset den rollen de tillitsvalgte har/hadde. Det var viktig for meg å ikke lage en guide som til forveksling kunne minne om et spørreskjema med et på forhånd definert innhold. Intervjuguiden(e) ble derfor utformet med spørsmål som hadde til hensikt å gi meg mest mulig av den informasjonen jeg var ute etter å få. Dette dreide seg blant annet om hvilke muligheter skolelederne så for sin skole i forbindelse med lovendringen, og hvilke endringer og begrunnelser for omstillingstiltak lovendringen førte til ved skolene.

4.6 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene, slik at informantene var i kjente og trygge omgivelser. På den ene skolen ble intervjuet med rektor gjennomført på et grupperom i tilknytning til rektors kontor, og foregikk i skoletiden. Intervjuet med den tillitsvalgte på samme skole foregikk i vedkommendes klasserom, og ble utført etter undervisningstid. Intervjuene foregikk på forskjellige dager. På den andre skolen ble intervjuene gjennomført på samme dag, først med rektor og deretter med

den tillitsvalgte. Intervjuene fant sted på et kontor skjermet fra det øvrige personalet og elevene på skolen. Begge disse intervjuene foregikk i skoletiden.

Alle intervjuene ble tatt opp på diskett ved hjelp av en bærbar mini-disc-recorder, og alle informantene hadde på forhånd gitt samtykke til dette. Opptaksutstyret var av minimal størrelse og forstyrret ikke oppmerksomheten under intervjuene.

Lydkvaliteten var upåklagelig, og det var ikke vanskelig å høre hva som ble sagt ved avspilling. Jeg hadde på forhånd informert om en tidsramme for intervjuet på mellom 1 og 1,5 timer, og alle intervjuene ble holdt innenfor denne rammen. Alle intervjuene ble foretatt senvinteren 2006.

”Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse. (...) Samtalen i et forskningsintervju er ikke en gjensidig form for interaksjon mellom to likeverdige. Det oppstår et asymmetrisk maktforhold: Intervjueren definerer situasjonen, presenterer samtaletemaene, og styrer intervjuet gjennom å stille ytterligere spørsmål.” (Kvale, 1999, ss.73/74).

Intervjuene mine forgikk i hovedsak som en samtale, og selv om noen av spørsmålene i intervjuguiden gikk direkte inn på skolelederens praktiske utførelse av et endringsarbeid, ble ikke intervjuene direkte preget av å være et forhør. Underveis i noen av intervjuene kom jeg med enkelte oppfølgingsspørsmål. Disse var ikke nedfelt i intervjuguiden, men oppstod for å få respondenten enten til å utdype utsagn, eller som en bekreftelse på hva jeg hadde oppfattet av hva respondenten nettopp hadde formidlet.

Selv om det var jeg som hadde definert innholdet i intervjuet, og var den som styrte disse, oppfattet jeg ikke at det asymmetriske maktforholdet som Kvale (1999) beskriver, gjorde at mine informanter følte intervjusituasjonen som ubehagelig. Da intervjuene var gjennomført fikk informantene tilbud om å gjøre endringer eller tilføyelser til intervjuet, eller stryke deler av samtalen. Ingen av informantene hadde

noe behov for dette. Det oppstod ingen særskilte problemer under noen av intervjuene, bortsett fra at intervjuet med den ene tillitsvalgte ble avbrutt av en oppringning på informantens mobiltelefon. Dette forringet allikevel ikke intervjuets innhold, fordi informanten raskt koplet tilbake til temaet etter telefonsamtalen.

4.7 Transkribering

Da intervjuene var gjennomført ble de først transkribert ord for ord ut fra opptakene. Deretter ble de på nytt gått igjennom og pauser i samtalen, tankestreker, latter, uavsluttede setninger, kremt, med mer, ble også transkribert for å konservere ordenes tiltenkte mening. I forbindelse med transkribering av intervjuer trekker Kvale (1999) fram begrepene reliabilitet og validitet, og fremhever at enhver transkripsjon fra én kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Reliabiliteten i denne sammenheng henspeiler på transkripsjonens kvalitet og nøyaktighet, mens validiteten går på transkripsjonens gyldighet.

”Transkripsjon innebærer oversetting fra et muntlig språk, som har sine egne regler, til et skriftlig språk med helt andre regler.” (Kvale, 1999, s. 104).

Når det gjelder reliabiliteten i min transkripsjon mener jeg å ha ivaretatt denne på en forsvarlig måte ved å gjengi nøyaktig det som ble sagt ord for ord. Jeg mener også å ha ivaretatt transkripsjonens validitet ved at jeg har tatt med pauser, latter m.m. selv om Kvale fremhever at det ikke er mulig å besvare spørsmålet om hva en korrekt transkripsjon skal være (Kvale, 1999, s. 105). Transkripsjonen tok mye lenger tid enn det jeg hadde forventet. Dette ga meg imidlertid anledning til å bli bedre kjent med det materialet jeg hadde å forholde meg til, og dermed kunne jeg lettere finne fram til relevante utsagn når jeg sorterte intervjuene i ulike kategorier.

4.8 Sorteringsmetode

Å systematisere intervjumateriale er ofte en arbeidskrevende prosess. Det kan være vanskelig å skjelne sammenhenger og mønstre som kan danne grunnlag for konklusjoner. I sitt arbeid med kulturanalyse har Gunnar Berg satt opp en matrise for horisontal og vertikal inndeling av intervjuutsagn (Berg, 1999, s.144). Jeg har brukt denne matrisen som utgangspunkt i mitt arbeid med intervjuene. Jeg sorterte intervjuutsagnene både i en kategori om hvordan informantene generelt snakker om lovendringen, men også i kategorier med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål. Dette har gjort det lettere å få orden på utsagnene, og gjort de mer oversiktlige, slik at jeg bedre kunne se sammenfallende mønstre i de ulike intervjuene.

4.9 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet har med kvaliteten på det ferdige produktet å gjøre. Er de dataene som forekommer pålitelige, og måler instrumentet det som skal måles?

Vedrørende reliabiliteten, der forskeren i en intervjuundersøkelse er selve "måleinstrumentet", vil dette måleinstrumentet variere fra intervju til intervju. To forskere vil for eksempel ikke få lik informasjon ut fra samme informant, og én forsker vil, selv om intervjuene gjennomføres på nøyaktig lik måte, ikke få samme informasjon ut av intervjuene fordi nøyaktig samme situasjon ikke kan gjenskapes. Dette gjelder fordi mennesket som natur ikke er konstant, men påvirkes gjennom sine tanker og handlinger. Derfor vil to "like" intervjuer ha ulike forutsetninger, og gi forskjellige data.

For å sikre reliabiliteten i mitt arbeid, ble intervjuene tatt opp på diskett, og jeg brukte mye tid på å gjengi intervjuene helt presist og komplett. Holter (2002) påpeker at den mest direkte pålitelighetsprøve får man når transkripsjonene fremlegges for respondentene til godkjenning (Holter, 2002, s. 22). Jeg framla ikke de transkriberte intervjuene til godkjenning fra mine informanter, og de stilte heller ikke krav om dette. Jeg mener allikevel at de funn jeg benytter i mitt arbeid er pålitelige i og med at de er transkribert ordrett.

Kvale (1999) sier at intervjueren selv er forskningsinstrumentet og at en dyktig intervjuer er ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon (Kvale, 1999, s. 90). For å få svar på det man er ute etter, er det viktig at spørsmålene er godt planlagt, men også at disse ikke er av en slik karakter at de blir for ledende. Effekten av for ledende spørsmål kan føre til at funnene/dataene blir mindre gyldige. I mitt arbeid med denne undersøkelsen ble intervjuguiden godt planlagt uten for ledende spørsmål. I intervjusituasjonen ble det heller ikke stilt ytterligere spørsmål av mer ledende karakter. Jeg kan likevel ikke utelukke at mine informanter oppfattet enkelte av spørsmålene som noe ledende, fordi mennesker er forskjellige og oppfatter tilsynelatende like situasjoner og utsagn ulikt. Kvale (1999) sier imidlertid at ledende spørsmål ofte kan være en nødvendig del av mange spørreundersøkelser, og at det kvalitative forskningsintervjuet er særlig egnet for å anvende ledende spørsmål for å sjekke informantens reliabilitet, samt for å verifisere intervjuerens tolkninger (Kvale, 1999, s. 97). Kvale (1999) sier også at selv om ledende spørsmålsformuleringer er med på å forme svarene, glemmer man ofte at slike spørsmål kan være nødvendig å bruke for å få tak på relevant informasjon, og han fortsetter:

”Det kvalitative forskningsintervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjusvarerens reliabilitet, samt for å verifisere intervjuerens tolkninger. Dermed er det ikke alltid, som de fleste tror, at ledende spørsmål reduserer intervjuenes reliabilitet; men de kan snarere styrke den. Ledende spørsmål blir antakeligvis ikke brukt for mye, men heller for lite i kvalitative forskningsintervjuer.” (Kvale, 1999, s. 97).

I arbeidet med intervjuene la jeg vekt på at forholdene rundt disse ble så like som mulig for mine informanter. Intervjuguiden var den samme for skolelederne og de tillitsvalgte hadde også lik guide. Dataene ble innsamlet på samme systematiske måte, og transkripsjonene utført etter samme metode. Fordi dette er en kvalitativ undersøkelse, kan den ikke etterprøves nøyaktig av andre forskere, slik reliabiliteten i en kvantitativ undersøkelse lett kan etterprøves av andre, ved innsamling og analyse av data.

Det er en svakhet ved arbeidet at empirien ikke favner bredere enn den gjør. Dette kan skyldes at jeg i intervjusituasjonen var for uerfaren til å komme med oppfølgingsspørsmål, be informantene utdype nærmere sine synspunkter, komme med eksempler og så videre. Informantene sier det de sier, men hadde jeg hatt god erfaring i å gjennomføre intervjuer, kunne jeg muligens fått mer utdypende svar ved å komme med tilleggsspørsmål. Jeg mener likevel å ha sikret reliabiliteten i undersøkelsen ved at jeg beskriver alle ledd i forskningsprosessen detaljert, og at mine funn og konklusjoner gjøres tilgjengelig for kritikk av andre forskere. Dette er også i tråd med hva Dalen (2002) sier i forhold til reliabilitet innenfor kvalitativ forskning:

”Vi må derfor nærme oss spørsmål om reliabilitet på andre måter. En måte er å være veldig nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme ”forskerbrillene” ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet.” (Dalen, 2004, s.103).

4.10 Validitet

Begrepet validitet har, på samme måte som reliabilitet, også med det ferdige produktet i en forskningsprosess å gjøre. Validiteten kan enkelt, ved å svare ja på følgende spørsmål, forstås slik: Kan den aktuelle forskningens resultater etterprøves? Er de funn som er gjort, gyldige og representative i forhold til det forskningsmaterialet som analyseres?

I Henry Havin's "Psykologisk Ordbok", blir validitet definert på følgende måte:

"validitet, 1) gyldighet; overensstemmelse mellom resultatene av en test og det den forutsettes å være mål for." (Havin, 1973, s. 144).

Ved et kvalitativt forskningsdesign finnes det ingen kontrollgruppe eller en analyse med statistisk bearbeiding, slik som det det gjøres innenfor kvantitativ forskning. Validiteten må derfor vurderes på måter som er egnet for kvalitativ forskning. Slike måter går i hovedsak på i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke.

"Drøftingen av gyldighet for den kvalitative forskningen er altså i dag langt mer uavhengig av den kvantitative forskningens begrep om validitet. I den kvalitative forskningsprosessen ligger materialets og konklusjonenes troverdighet innebygd i hver del av forskningsprosessen. Validiteten testes ikke ved ett enkelt grep eller én enkelt beregning, slik det ofte er i kvantitativ forskning." (Holter, 2002, s. 22).

Gjennom til dels lik intervjuguide for de to informantgruppene, og ved gjennomføring av til dels like intervjuer, mener jeg at min forskning ligger godt innenfor det som kan betraktes som gyldig.

En trussel mot validiteten i kvalitative undersøkelser er at forskerens forforståelse, knyttet til det aktuelle temaet, kan prege intervjusituasjonen. Av denne grunn kan forskeren i stor grad blande sin egen oppfatning med informantenes forståelse. Dette igjen kan føre til at forskeren påvirker resultatene i den retning forskeren selv ønsker, slik at funnene derfor blir for subjektive. Et slikt syn tar med andre ord utgangspunkt i at det eksisterer en objektiv sannhet. Mitt utgangspunkt er imidlertid at det finnes mange oppfatninger om hva sannhet er. Dermed kan kvalitativ forskning bidra til å belyse fenomener slik de forekommer eller oppleves i det daglige, og gjenkjennes av andre. En annen trussel mot validiteten i min oppgave kan være at deltakerne i undersøkelsen var oppmerksomme på at jeg intervjuet både skoleledere og tillitsvalgte. Dette kan ha påvirket kvaliteten på dataene, både mengden, men også innholdet i informasjonen, av hensyn til kollegialitet og lojalitet. Selv om informantene fikk forsikringer om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, kan jeg ikke se bort fra at de vegret seg for å si noe som kunne oppfattes som negativt om sin leder/tillitsvalgt.

I mitt forskningsarbeid har jeg hele tiden forsøkt å beskrive de valg, vurderinger og arbeidsmåter jeg har benyttet meg av gjennom hele forskningsprosessen. Dette legger opp til at andre som befatter seg med mitt materiale selv kan gjøre seg opp en mening om min undersøkelses validitet.

4.11 Etiske betraktninger

Før undersøkelsen ble foretatt fikk jeg godkjent arbeidet av NSD – Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS.

Kvale (1999) skriver at etiske avgjørelser ikke hører til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må bli vurdert fra begynnelsen av arbeidet og foretas gjennom hele forskningsprosessen (Kvale, 1999, s. 65). Videre omtaler han tre særlig viktige etiske regler for forskning på mennesker:

1 – Det informerte samtykke

2 – Konfidensialitet

3 – Konsekvenser

Det informerte samtykket vil si at informantene får kjennskap til undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektet og om mulige fordeler og/eller ulemper ved å delta i forskningsprosjektet.

Konfidensialitet vil si at man ikke offentliggjør personlige data, og at innsamlet materiale, som kan avsløre intervjupersonens identitet, blir anonymisert til det ugjenkjennelige.

Konsekvenser av deltakelse i et forskningsprosjekt kan være flere. Det er derfor viktig at forskeren har tenkt igjennom mulige skader/konsekvenser respondentene kan bli utsatt for ved deltakelse i undersøkelsen og formidler dette til intervjuobjektene. Dette kan også dreie seg om eventuelle fordeler personen selv kan ha av å delta i prosjektet (Kvale, 1999, ss.66-69). Kvale (1999) skisserer videre tre etiske sider ved forskerens rolle i en forskningsprosess:

- Vitenskapelig ansvar
- Forholdet til intervjupersonene
- Forskeruavhengighet

At forskeren har et *vitenskapelig ansvar* henspeiler på at forskningen produserer kunnskap av verdi overfor profesjonen og intervjupersonene, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig.

Forholdet til intervjupersonene henspeiler på at forskeren kan innta ulike roller overfor sine informanter. Disse rollene kan blant annet beskrives som: rollen som utbytter, reformator, forsvarer og venn.

Forskeruavhengighet koples til at forskeren kan overse enkelte funn, og vektlegge andre, i sin undersøkelse dersom prosjektet sponses økonomisk eller deltakerne i prosjektet er "uhildede" personer. Dette kan i så fall føre til at undersøkelsen kvalitet med hensyn til upartiskhet og fullstendighet, forringes (Kvale, 1999, ss. 69/70).

Før jeg gikk i gang med intervjuene, hadde jeg hatt telefonkontakt med skolelederne på de respektive skoler og fortalt om mitt prosjekt. Jeg fikk etter dette tillatelse til å benytte skolene som grunnlag for mitt arbeid, og sendte både skoleledere og tillitsvalgte skriftlig informasjon om undersøkelsen, samt tema for intervjuguiden. I denne informasjonen opplyste jeg også om taushetsplikten og at alle data ville bli anonymisert ved arbeidets slutt. Ved oppstarten av hvert intervju opplyste jeg om at respondenten, til en hver tid, stod fritt til å trekke seg fra prosjektet, og at alt innsamlet materiale ville bli makulert. Jeg formidlet også at jeg ikke så noen spesielle konsekvenser for informantene ved å delta i mitt prosjekt. Samtlige informanter ga muntlig samtykke til at undersøkelsen kunne gå som skissert.

Alt innsamlet materiale ble oppbevart slik at ingen andre fikk tilgang til dette. I det foreliggende materialet er alle personlige opplysninger, både om arbeidssted og arbeidsforhold, anonymisert. Samtlige intervjuopptak ble slettet etter ferdigstillelse av arbeidet.

Når det gjelder mitt vitenskapelige ansvar, er det usikkert hva resultatet av undersøkelsen bringer av ny kunnskap og verdi for profesjonen. Det som kommer fram av opplysninger er i alle fall sannferdig. Mitt forhold til intervjupersonene kan heller ikke ha påvirket resultatet av undersøkelsen. Jeg hadde på forhånd ingen relasjon til noen av de impliserte informantene, og opptrådte på samme måte overfor hver enkelt av dem når intervjuene ble gjennomført. Jeg var med andre ord verken utbytter, reformator, forsvarer eller venn. Da mitt prosjekt verken ble sponset økonomisk eller hadde "uhildede" respondenter, mener jeg også å ha overholdt forskeruavhengigheten og at undersøkelsens kvalitet ikke forringes i så måte. Når det gjelder andre etiske betraktninger er det en svakhet ved mitt arbeid at det jeg har funnet i forskningsprosessen ikke er drøftet med mine informanter. Dette kan medføre negative reaksjoner, fordi respondentene kan være uenig i min tolkning av dataene, eller de kan oppdage at noe av det de har sagt kan sette dem i et uheldig lys i forhold til overordnet/underordnet. Jeg ser etter avsluttet arbeid at jeg kunne ha drøftet mine funn med informantene, og eventuelt fått deres synspunkter med i oppgaven. Jeg er imidlertid av den oppfatning at jeg kun har brukt de data som foreligger, og at jeg har behandlet disse med respekt.

Selv om jeg ovenfor har skissert noen svakheter med mitt arbeid, mener jeg likevel at min undersøkelse er i tråd med hva som er å regne for gode etiske prinsipper. Dette dreier seg både om hensyn til konfidensialitet, anonymisering og behandling av informantene, men også av den informasjonen mine informanter har bidratt med.

5. Analyse og drøfting

5.1 Analyse

I flere oppslagsverk, som for eksempel det nettbaserte Wikipedia (2007) og Aschehoug og Gyldendals Lille Norske Leksikon (1998), blir det å analysere definert til å dreie seg om å dele opp en helhet i biter. Disse biter kan så hver for seg belyse helheten, og helheten kan belyse bitene. I en forskningsprosess som denne er det transkriberte intervju å betrakte som helheten, og de ulike utsagn knyttet til forskningsspørsmålene vil kunne framstå som bitene. Analyseprosessen blir middelet som knytter disse sammen.

”Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, noe som skjer ved at vi tolker ytringene og setter dem inn i en teoretisk ramme.” (Dalen, 2004, s. 67).

Hensikten med min analyse er å få en oppfatning om hvilke endringer som er gjort, hvordan de er gjort og eventuelle begrunnelser for dette i forhold til den lovendring som har funnet sted. I utgangspunktet så jeg det som formålstjenlig å sortere dataene ut fra ulike kategorier og perspektiv. Dette gjorde det lettere å se sammenhenger mellom ulike utsagn, og gjorde det også mulig å se samme utsagn i flere perspektiver.

I kapittel 4 har jeg redegjort for en sorteringsmetode jeg har brukt under bearbeidingen av min empiri. Denne sorteringen har hjulpet meg i arbeidet med å plassere mine informaners utsagn inn i en analysematrise. Her blir deler av intervjuene sortert etter tema og blir sett i lys fra et relasjonelt og et strukturelt perspektiv. Dette vil si at jeg, i tråd med det Dalen (2004) skriver, har satt dem inn i en teoretisk ramme. Denne metoden har også vært til hjelp for å kunne sammenfatte intervjuutsagn knyttet til forskningsspørsmålene, samtidig som det lettet arbeidet med analyseprosessen.

Det finnes ulike typer av analysemetoder. Ingen kan påstås å være mer ”rett” enn den andre. Felles for disse er at de alle sammen har en søken etter mening i teksten.

Videre har de til felles at de ulike metoder vil være avhengig av type uttalelser som er gitt, og hva man som forsker vil se etter, eller ønsker og belyse ut fra den empiri man besitter.

I det kvalitative forskningsintervjuet er det ikke et mål i seg selv å lete etter den ”egentlige meningen” (Kvale, 1999, Kap 10), og jeg tror heller ikke denne er å finne. Gjennom nærmere ettersyn, som det man gjør i en tekstanalyse, skapes mening underveis. Ved kvalitativ forskning søker man en dypere forståelse av fenomener og/eller forskningsobjekter og dermed ikke en såkalt endelig sannhet eller en ”egentlig mening”. Ut fra dette kan ett og samme intervju også tolkes forskjellig av ulike forskere, og analysen kan bli preget av hvor vidt forskeren klarer å legge sin forforståelse, eller sin ubevisste sortering av informasjon, til side. Dette vil også være avgjørende i forhold til prosjektets validitet. Av denne grunn er det viktig i kvalitative analyser å redegjøre grundig for den framgangsmåten man har benyttet seg av. Dette mener jeg å ha oppfylt gjennom det jeg har beskrevet i kapittel 4.

5.2 Ad hoc-metoden

Kvale (1999) skriver at intervjuanalysen primært avhenger av forskeren og de spørsmål han eller hun stiller i begynnelsen av prosjektet. Analyseteknikkene er et verktøy, og er nyttige for enkelte formål, relevante for noen intervju typer, og egnet for noen forskere. Han trekker fram 5 viktige analysemetoder:

1. Meningsfortetting
2. Meningskategorisering
3. Narrativ strukturering
4. Meningstolkning
5. Meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder (Kvale, 1999, ss. 125/126).

Ad hoc-metoden er en eklektisk metode, der flere av ovennevnte elementer kan inngå, og er en analyseform basert på sunn fornuft. Dette gir forskeren større mulighet til å få fram sammenhenger som har betydning for forskningsprosjektet. Resultatet av tekstanalysen, ved bruk av denne metoden kan presenteres på ulike måter. Det kan være ved hjelp av bare ord, tall, figurer og/eller diagrammer, eller en kombinasjon av disse. Det blir, i følge Kvale (1999), ikke brukt noen standardmetode for å analysere intervjumaterialet som helhet ved bruk av denne metoden, men det skjer i stedet et fritt samspill mellom ulike teknikker for å få frem eventuelle sammenhenger og strukturer i intervjuene (Kvale, 1999, s. 135).

I mitt arbeid med å analysere hva mine informanter formidler gjennom intervjuene har jeg benyttet en slik ad hoc-metode. Dette for å finne ut av hva som er av betydning i utsagnene for mitt forskningsprosjekt. Jeg har ikke uttrykt mine funn gjennom tall, figurer eller diagrammer, men kun beskrevet det jeg har funnet ved hjelp av skriftlighet. I min analyse av informantenes utsagn har jeg på best mulig

måte prøvd å unngå å legge andre tolkninger i det mine informanter uttaler, enn det de faktisk formidler. Jeg har satt utsagnene inn i en ramme der det framkommer hva som er sagt og gjort, i forhold til det som var temaer i intervjuguiden, og knyttet disse opp mot sentrale emner ut fra forskningsspørsmålene. Uttalelsene framkommer som direkte sitater fra transkriberingen. Der det imidlertid er gjort endringer, er det bare gjentakelser, pauser, krent og latter som er utelatt for å gjøre utsagnene mer lesbare. Det reelle innholdet i det informantene formidler er ikke endret.

Det første jeg gjorde var å lage en samlematrise for begge skolene (se vedlegg 2). Her tok jeg utgangspunkt i temaer knyttet til forskningsspørsmålene. Disse utsagnene satte jeg inn i matrisen sett ut fra både det relasjonelle og det strukturelle perspektivet. Dette gjorde at jeg lettere fikk oversikt over utsagnene til en dypere analysering. Som ytterligere hjelp i å kategorisere uttalelsene, laget jeg nok en matrise, (se vedlegg 3), hvor jeg også tok utgangspunkt i det relasjonelle og det strukturelle perspektivet, men plasserte utsagnene nå sortert etter følgende kategorier: *forståelse og utnyttelse av handlingsrommet, ovenfra-og-ned- og nedenfra-og-opp-styring, styring av skolen/legalitet* og til slutt, *styring i skolen/legitimitet*. Flere av utsagnene kunne tolkes på ulike måter. De ble derfor satt inn under flere kategorier. Av denne grunn vil noen av utsagnene forekomme i ulike sammenhenger under diskusjonstemaene. Denne sortering har bidratt til at jeg har fått en bedre oversikt over innholdet i det informantene sier, og dermed har det skapt en tydeligere mening for meg hva de egentlig formidler.

5.3 Oppsummering av utsagn knyttet til forskningsspørsmålene

Når det gjelder skoleledernes forståelse og håndtering av lov- og forskriftsendringer, sier den ene at hun følger med på nettet jevnlig for å se om det skjer noen endringer. Eventuelle endringer blir i så fall tatt opp til drøfting i fellesskap i rektorgruppa i kommunen. Den andre skolelederen sier at rektorene får beskjed om hvordan det blir forventet av dem hvordan de skal håndtere nye lover og forskrifter, og dette blir så drøftet med de andre skolelederne i kommunen.

Begge rektorene informerte sitt personale om lovendringen, men la få eller ingen føringer på hvordan dette arbeidet skulle foregå på den enkelte skole. De tillitsvalgtes oppfatning av hvordan rektorene ledet denne endringsprosessen, er stort sett sammenfallende med det rektorene uttrykker, og de sier at den måten dette ble gjort på var gjennom informasjon og drøfting i personalet.

I svarene både fra skolelederne, men også fra de tillitsvalgte, går det fram at det er få, eller ingen krav som er stilt fra personalets side, som kan knyttes opp mot den eventuelle endringen som har skjedd. Det er også få utsagn som berører hvilke direkte utfordringer skoleledelsen har erfart i prosessen.

Felles for de to rektorenes svar på hva som er gjort, er at de på begge skolene stort sett bare innførte de nye begrepene som lovendringen skisserer, uten å foreta større organisatoriske endringer. De tillitsvalgtes oppfatning av hva som er gjort og hvordan, samsvarer også i dette tilfellet godt med sine respektive rektorers utsagn.

Det bemerkelsesverdige her, i tillegg til ”vage” begrunnelser for det skolelederne har gjort av endringer, er at ingen av de to rektorene gir noen gode pedagogiske begrunnelser for å ha satt i gang en endringsprosess på sin skole. Når det gjelder de tillitsvalgtes oppfatning av skoleledernes begrunnelser for handlinger, nevner de ikke dette i løpet av intervjuene. Dette er også bemerkelsesverdig, men kan sees i sammenheng med rektorenes (manglende) begrunnelser.

5.4 Diskusjonstemaer

Gunnar Bergs ”Friromsmodell” ble presentert i kapittel 3. Om denne sier også Berg (2003) at den, (Friromsmodellen), utgår fra at styringsinstrumenter som læreplaner, statlige og kommunale regelsystemer med mer, i formell mening, har til hensikt å styre skolars arbeid i en, for sine oppdragsgiveres, ønskverdige retning (Berg, 2003, s. 31).

Fra politisk hold legges det ved endring av Opplæringslova opp til større lokal handlefrihet og et mangfold av organisasjons- og arbeidsformer ikke bare for den enkelte skoleeier, men også for den enkelte skoleleder og lærer. Statlig detaljregulering og styring blir erstattet med tillit til at den enkelte skole har den beste forutsetning for å vite hvordan god læring ”*kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av fastsatte nasjonale mål.*” (UFD, 2003, s. 25). Læringssenteret skriver i denne forbindelse at hensikten med lovendringen har vært å legge til rette for skolenes kvalitetsutvikling gjennom økt lokal handlefrihet og fleksibilitet i organiseringen og ressursbruk i grunnopplæringen (Læringssenteret, 2004, s. 11).

Ut fra problemstillinger og forskningsspørsmål vil jeg undersøke mine informaners forhold til lovendringen. Hvordan kommer forståelsen for hensikten og betydningen av lovendringen til uttrykk? Hvordan kopler eventuelt mine informanter dette opp til skolens handlingsrom og de muligheter for utvikling i skolen som lovendringen legger opp til? For å finne svar på dette vil jeg i det følgende diskutere tre temaer ut fra informantenes utsagn. Disse temaer kom til gjennom arbeidet med sorteringen av intervjuene, og lyder som følger:

- 1) Handlingsrommet - som vil si noe om skoleledernes oppfatninger av muligheter, begrensninger og mangfold i organiseringen av undervisningen.
- 2) Nedenfra-og-opp- og ovenfra-og-ned-styring – som sier noe om hvilke strategier og hva slags rolle skolelederne benytter i endringsarbeidet, samt legalitet/legitimitet.
- 3) Begrunnelser – som viser hvilke begrunnelser skolelederne gir for endringer, eventuelt for å ikke endre.

5.5 Handlingsrommet

5.5.1 Oppfatning av handlingsrommets muligheter

Rektor 2 bruker handlingsrommet som begrep i sine uttalelser, men hun definerer ikke hvilke grenser dette handlingsrommet har, ei heller hvilke muligheter som ligger i utnyttelsen av dette handlingsrommet. Hun sier at det som er utfordringa, det er å bruke handlingsrommet, og fortsetter: *”Vi har et stort handlingsrom i forhold til å organisere. Jeg synes vi har gjort noen grep i forhold til det”*. Hun sier videre at de er åpne for at ting kan gjøres annerledes enn det som har vært gjort tidligere:

”Samtidig som det er ikke sånn noen revolusjonerende ting, vil jeg si, heller, men jeg synes at vi i hvert fall prøver å se muligheter innenfor de rammene vi har”.

Hun synes de har begynt på en tankegang hvor de kan ta i bruk handlingsrommet noe mer, men fortsetter med å si:

”Det er noe med at handlingsrommet er ikke så all verden stort. Vi har muligheten altså til å organisere i ulike grupper i perioder som ivaretar ulike behov for elevene. Noe som vi også har hatt tidligere, men det var ikke så tydeliggjort.”

Hun sier at det er så mye mer enn det å endre navn som ligger i loven, og gir uttrykk for at de ikke bruker handlingsrommet fullt ut.

I denne sammenheng er det nærliggende å trekke fram det Berg (2003) er opptatt av, å utvide skolens handlingsrom, og ikke nødvendigvis bruke det fullt ut (Berg, 2003, s. 52).

De mulighetene Rektor 2 skisserer videre i intervjuet, handler om å kunne se elevene litt på tvers av trinn og muligheten for å organisere i ulike grupper i perioder som ivaretar ulike behov for elevene. Lærer 2 sier i tilknytning til dette:

”..det har vært drøfta og diskutert lite grann det med grupper.. ehm.. gruppeinndeling og sånt noe det, det har vi jo hørt, men sånn rent konkret, .. ehm .. om det er noen andre måter å gjøre det på, har vi ikke drøfta noe sånn inngående altså.”

Rektor 1 knytter muligheten for at to og to trinn kan jobbe mer sammen til lovendringen. Hun ser også at de kan ha flere kontaktlærere.

”Jeg synes det er en sånn gylden anledning til å kanskje få til noen endringer. Det er ikke det at det akkurat må skje noen endringer... det ligger et litt annet grunnlag for å gjøre noen videre endringer synes jeg.”

Hun ser videre noen små muligheter til endring, men lar dette ligge på grunn av fysiske begrensninger:

”Vi så at vi kunne ha flere kontaktlærere. Der kunne vi ha gjort noe mer, men i og med at vi er sånn, at skolen er sånn innreda, så er det ikke så lett at en er kontaktlærer på tvers av basisgruppene. Det har vi ikke gjort ennå.”

Disse utsagnene er de som i vesentlighet kan relateres til hva rektor 1 ser eller oppfatter som muligheter for endring i forbindelse med lovendringen. Uttalelsene til lærer 1 er sammenfallende med det hennes rektor sier. Hun utdyper imidlertid dette litt mer ved å trekke fram at lovendringen gir noen flere muligheter til å dele opp basisgruppene etter faglig nivå, og at dette har de nå hjemmel for:

”... men at vi i enkelte timer trenger å, for å gi tilpassa opplæring, trenger å inndele unger etter litt andre kriterier på en måte enn alder, og det synes jeg at, at denne loven gir oss muligheten til sånn helt greit. Den sier, sier på en måte hva som er, bør være til vanlig, men at det noen ganger kan, kan gjøres litt annerledes.”

Lærer 1 sier videre at de har jobba litt med, og sett på, hva det ligger av nye muligheter i den nye loven. Likevel konkluderer hun med at de stort sett er fornøyd med å ha det slik som det er i dag.

5.5.2 Oppfatning om handlingsrommets begrensninger

Gunnar Berg (1999) sier at kunnskap om ytre grenser (innhentet gjennom analyser av aktuelle dokumenter og den historiske bakgrunnen for disse), og indre grenser (analyse av skolens kulturer) gir kunnskap om det uutnyttede handlingsrommet, det vil si rommet for lokal skoleutvikling (Berg, 1999, ss. 29/30).

Som skoleleder mener jeg det er viktig, ikke bare å se de muligheter som ligger i utnyttelsen av skolens handlingsrom, men også være klar over hvilke begrensninger i tilknytning til dette som kan være til stede i skolen. Derfor mener jeg det er nødvendig å fokusere på hvilke oppfatninger mine skoleledere har om dette i denne undersøkelsen. Det er først og fremst utsagn knyttet til de fysiske rammefaktorene som kan relateres til hvilke grenser og/eller begrensninger informantene gir uttrykk for som hindrer utnyttelsen av handlingsrommet, og som dermed fører til små, eller ingen endring på den enkelte skole. Rektor 2 sier i tilknytning til dette:

”Nei, altså klart at det, noe som kan være et hinder, som lærerne opplever veldig som et hinder, det er jo på en måte fysisk utforming av bygget. At man skulle ønske seg at det hadde vært slik og sånn, at vi hadde hatt mer grupperom og.. og klart at jeg ser at det, man er veldig opptatt av dette med arealutnyttelse. Det er noe med at handlingsrommet er ikke så all verden stort. Jeg vil si at, jeg synes at, at de små enhetene, ehm, binder oss littegranne der.”

I én sammenheng trekker hun inn skolens ressursbruk der hun sier:

”Klart at det er et ressursutnyttingspotensiale også, hvordan man skal få mest ut ... på en måte av ressursene”.

Rektor 1 bruker også lignende argumenter for at det ikke er skjedd så store endringer på Samba skole:

”Vi har en skole som består av tre bygg. Og det legger jo noen føringer på hvordan vi skal inndeke klasser og basisgrupper, men de store endringene her på Samba har ikke skjedd. Pr. nå så ligger basisgruppene akkurat som klassene gjorde før. Så vi har sagt at i den bygningsmassen vi har her, så gjør vi det beste ut av det. Det er jo det som jeg sier med skolebygget, som påvirker det med basisgrupper og hvordan vi kan organisere.”

Av lærerne er det i hovedsak lærer 2 som har uttalelser som direkte kan knyttes opp mot hva som begrenser muligheter for endring:

”En modell som kanskje ikke passer i forhold til vår skole. Hva er det som er naturlig og få til for vår skole? Fordi den ikke passer til vår skolestørrelse blant anna. Så det er noe med hva som er praktisk.”

Vi ser her at oppfatningen om muligheter og begrensninger i forhold til utnyttelse av handlingsrommet mest knytter seg til ”kosmetiske” endringer. Begrensningene relateres i det store og hele til skolenes fysiske utforming. Dette kan tyde på manglende forståelse både av skolenes ytre, men også indre grenser. Det kan også tyde på at man ikke er klar over at skolens kultur(er) også legger et visst grunnlag for oppfattelsen om hvordan ”det er”.

5.5.3 Mangfold som intensjon

I kapittel 2 er det beskrevet hvordan jeg tolker lovendringen til å dreie seg om skolenes økte handlefrihet og fleksibilitet. I tillegg til dette mener jeg også det ligger en intensjon bak lovendringen som åpner opp for et stort mangfold i forhold til organiseringen av undervisningen i skolen. De utsagn som kan knyttes opp mot denne intensjon, dreier seg om skolens tradisjonelle organisering. Det er tradisjon som realitet som preger innholdet i disse uttalelsene, og som blant annet ligger til grunn for (manglende) endringer på skolene.

Rektor 2 sier i denne forbindelse:

”Det er nok en del sånn derre hvorfor, hvorfor skal vi endre hvis ting fungerer? Det er en holdning som er der. Og klart at jeg er jo enig på en måte. Vi skal ikke endre for endringens skyld.”

Hun fortsetter med følgende:

”Det første året så var veldig mye lagt på skolen av planer for hvordan inndeling og sånt noe var. Veldig tradisjonelt. En klasse, en kontaktlæ., eller klassestyrer og så videre, men jeg innførte fort begrepene. Det syntes jeg var vesentlig.”

Vi ser her at rektor 2 gir uttrykk for at det er vanskelig å endre på tradisjoner hvis man ikke har gode argumenter for hvorfor ting skal endres. Samtidig går det greit å endre begreper når dette ikke fører til store omveltninger i organisasjonen. Rektor 1 sier:

”Det vi gjorde, var at vi tok det i personalet når den lovendringa kom. Og på en måte bare begynte å innføre nye navn. Vi er enige om at vi skal gjøre det på den måten. Og lærerne er veldig med på å kalle det basisgrupper.”

Hun fortsetter i samme forbindelse:

”Men både antallet på den skolen her og de bygningsmessige utformingene og, elevgrunnlaget, tilsier at det er greit sånn som det er pr. nå. Det var liksom ikke noen grunn til å gjøre noen andre endringer. Det er nok mer navnendringer enn det har vært strukturelle endringer så langt her.”

Det kan i denne forbindelse stilles spørsmål om hvor inngående diskusjonen i personalgruppa var ved denne endringen, og var personalet også enig i at skolens fysiske utforming la så store hindringer at en mer omfattende endring ikke lot seg gjennomføre?

Lærernes utsagn i denne forbindelse samsvarer godt med det deres skoleledere formidler. Lærer 2 uttrykker dette slik: *”..så i det store og hele så holder vi jo på det gamle systemet at det er en klassestyrer pr. klasse.”* Lærer 1 har nok et litt mer

nyansert syn på hva lovendringen gir av muligheter, men er også bundet opp av den tradisjonelle realiteten. Hun sier blant annet:

”Vi er fornøyd at det er slik som det er i dag trur jeg, sånn mest mulig, men at vi i enkelte timer trenger å for å gi tilpassa opplæring trenger å inndelegge unger etter litt andre kriterier på en måte enn alder, og det synes jeg at, at denne loven gir oss muligheten til sånn helt greit. Den sier, sier på en måte hva som er, bør være til vanlig, men at det noen ganger kan, kan gjøres litt annerledes.”

Hun avslutter i denne forbindelsen slik: *”Og, og vi har vel egentlig ikke gjort så mye nytt foreløpig.”*

Vi ser her at det er lite som tyder på at lovendringens intensjon om mangfold i organiseringen blir ivarettatt på skolene. Videre ser vi at skolenes tradisjon, kultur og fysiske rammer legger hindringer i vegen for at en reell organisasjonsutvikling finner sted. Dette kan skyldes manglende forståelse for hva som ligger i lovendringen. Lærer 1 har riktignok tenkt noen nye tanker på at ting kan gjøres litt annerledes, og gir uttrykk for at det faktisk er mulig å organisere på en annen måte. Det kan stilles spørsmål ved om disse tanker er videreført og diskutert i personalet, eller om hun holder dette for seg selv, fordi de stort sett er fornøyd med tingenes tilstand slik de er i dag? Det siste framstår som mest sannsynlig når hun sier at de er fornøyd med at det er slik som i dag.

5.5.4 Diskusjon - drøfting

Mine informanternes uttalelser om de muligheter lovendringen gir i forhold til å ta i bruk skolens handlingsrom på en annen måte, tyder på at de i liten grad har oppfattet intensjonen bak lovendringen. De endringer som har skjedd som en direkte konsekvens av lovendringen, dreier seg i hovedsak om å kalle de gamle klassene for basisgrupper, og klassestyrer for kontaktlærer. Den ene av skolelederne bruker

handlingsrommet som begrep i sine uttalelser. Hun definerer imidlertid ikke hvilke grenser dette handlingsrommet har, eller hvilke muligheter som ligger i utnyttelsen av dette. Riktignok sier rektor 2 at det som er utfordringen, det er å bruke handlingsrommet, men hun gir ingen signaler på hvordan hun har tenkt, eller kan tenke seg å bruke dette handlingsrommet. Hvilke muligheter skolelederne videre har sett på og hvilken tankegang de har startet på på skolen sier skolelederne ikke noe spesifikt om. Det blir derfor vanskelig å vite hva det dreier seg om.

En mulig årsak til dette kan bunne i en manglende forståelse av hvilket handlingsrom skolen faktisk har. Derfor blir det vanskelig å konkretisere de muligheter som finnes. I et relasjonelt perspektiv kan utnyttelsen av handlingsrommet forstås som en forhandling om muligheter og eventuelle begrensninger innenfor den enkelte skole. Møller (1996) påpeker at prosesser i et kollegium tar tid. Man endrer ikke en kultur ved å bestemme ting uten at man vet at lærerne er motiverte for endring (Møller, 1996, s. 63). Videre sier Møller, i forbindelse med at skolene har fått større grad av selvstyre, at skolelederens arbeid også innbefatter samordning og forhandling (Møller, 1996, s. 104). Rektor bør av denne grunn inngå forhandlinger og drøftinger med personalet for å få en felles oppfatning av hva en endring innebærer. Ut fra intervjuene er det lite som tyder på at det fra skoleledernes side har vært lagt til rette for slike forhandlinger for å få en felles forståelse av handlingsrommets muligheter. Dette bekreftes også av lærer 1 i det hun uttaler:

”Vi har, nei det har ikke vært forhandlinger. Ikke noen forhandlinger på annet enn at det vi muntlig på en måte har blitt enig, ehm ..., ble enig om at det, der er det greit å ha 2 kontaktlærere.”

Når dette ikke har vært drøftet eller diskutert vil det være vanskelig for lærerne å ha en formening om hvilke muligheter handlingsrommet gir for å endre tidligere praksis.

Hvordan kan dette forklares relasjonelt?

En mulig tolkning kan være at rektorene ikke har satt seg inn i hva det primære formålet med lovendringen faktisk er ment å være: å kunne tilrettelegge for kvalitetsutvikling i skolen gjennom økt lokal handlefrihet og fleksibilitet i organisering og ressursbruk i grunnopplæringen (jf. Læringssenteret, 2004). Hvis denne tolkning er rett, vil det automatisk bli vanskelig for skolelederne å kunne gå inn i forhandlinger eller dialog med lærerne for hvorfor man skal endre ting som tilsynelatende fungerer tilfredsstillende.

Videre kan det også tolkes dit hen at ”mine” skoleledere heller ikke ser endringen i Opplæringslova i sammenheng med hva som er intensjonen bak større systemendringer i skolen, slik det for eksempel framkommer i St.meld.nr. 30 (2003-2004) – ”Kultur for læring”. Her heter det blant annet at det stilles store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Når skoleledere og lærere har kunnskap om hva som bør endres og hva som bør videreføres, og bruker denne kunnskapen målrettet for å styrke kvaliteten i skolen, legges det nødvendige grunnlaget for en kultur for læring (UFD, 2003, s.27). Dersom en slik forståelse også mangler, vil dette igjen kunne føre til at diskusjoner i personalgruppa på skolen blir fraværende. Dette kan videre tolkes dit hen at rektorene oppfatter lovendringen som et (u)nødvendig pålegg fra myndighetenes side, som de, til en viss grad, føler seg forpliktet til å følge. De innfører da begrepene basisgrupper og kontaktlærer som erstatning for klasser og klassestyrer, uten å føre noen diskusjon rundt dette i personalgruppa.

I et strukturelt perspektiv kan det argumenteres for at skolelederne selv har definert skolens handlingsrom. Skolelederne må selv ha en forståelse av skolens grenser. Samtidig må hun være bevisst på hvordan hun kan stimulere sine medarbeidere til å ta handlingsrommet reelt i bruk, gjennom å klargjøre for personalet både de ytre, (lover og regler), og indre, (rammer og ressurser), grenser som definerer skolens handlingsrom.

Gunnar Berg (2003) sier i denne forbindelse at skoleutvikling står og faller på at skolens aktører må oppdage sitt handlingsrom. Dette er ensbetydende med at de gjør seg opp en formening om hvor grensene i praksis går innenfor den enkelte skole. Kunnskap om de ytre grensene, sier Berg, gir ferdselsretningen, og samtidig med det man gjør nå, planlegges det for framtiden. Dette igjen gir en grunn til å oppdage det uutnyttede handlingsrommet. De indre grensene må granskes for å gi kunnskaper om nå-situasjonen og utviklingspotensialet. Kunnskaper om ytre og indre grenser gir i sin tur kunnskaper om mulige handlingsrom for skolars utvikling (Berg, 2003, s. 50).

Informantene sier lite om forståelse og utnyttelse av skolenes handlingsrom. Dette kan tolkes dit hen at det i begge skolene er en manglende kunnskap om hvilken betydning defineringen av de ytre og indre grenser har for å drive et endrings- eller utviklingsarbeid på skolen. Dette kan igjen føre til at kunnskap om hvilket mulig handlingsrom skolen kan handle i forhold til, også blir fraværende. Vi ser altså at når kunnskap om, og hvordan handlingsrommet kan utnyttes på den enkelte skole mangler, blir det vanskelig å lede et fruktbart endringsarbeid. Dette setter igjen begrensninger på muligheten de ansatte har til å kunne utnytte den fleksibiliteten som den enkelte skole har til å bestemme over egen utvikling. Skolelederne blir i denne sammenheng dermed heller ikke, som Gunnar Berg sier: *"i stand til å oppmuntre, stimulere og så videre"* (Berg, 1999, s. 190).

Alle mine informanter snakker stort sett om fysiske forhold som begrensninger for muligheten til å organisere undervisningen på en annen måte. Det snakkes for eksempel ikke om at lovendringen gir mulighet for at undervisningen kan organiseres på andre måter enn det som tradisjonelt har vært gjort fram til nå. Rektor 2 sier riktignok at det kan være mye å hente, pedagogisk, på å organisere elever litt på tvers av trinn, men hun utdyper ikke nærmere hva hun i realiteten mener med dette, og om dette har vært tatt opp til diskusjon i personalgruppa. Vi ser altså at handlingsrommets

begrensninger, i denne sammenheng, i hovedsak relateres til kun de fysiske/bygningsmessige rammer. Faktorer som økonomiske ressurser, skolens kultur(er), som også ofte kan sette noen begrensninger i forhold til handlingsrommet, blir lite nevnt. Rektor 2 sier imidlertid i en sammenheng at hun tenker på hvordan hun skal få mest ut av den ressursen hun har: *"Klart at det er et ressursutnyttings-potensiale også, hvordan man skal få mest ut ... på en måte av ressursene"*.

Grunnen til at det ikke nevnes andre faktorer som setter begrensninger på utnyttelsen av handlingsrommet, kan tolkes dit hen at skolelederne ikke opplever noen økonomiske hindringer i sitt arbeid. Skolens dominerende kultur(er) kan ofte ha som konsekvens at endring møter motstand. Dersom skolelederne ikke er bevisst på at skolens kultur(er) også kan være hindringer for utviklingsarbeid i skolen, kan følgen bli at de indre grensene for utnyttelse av skolens handlingsrom ikke blir klargjort. Dermed blir det vanskelig å drive et endrings- eller utviklingsarbeid på skolen. Gunnar Berg sier dette ganske klart:

"Lokal skoleutvikling står og faller med om vi på noen måte kan danne oss en oppfatning om hvor disse grensene i praksis går på den enkelte skole." (Berg, 1999, s 29).

Læringssenteret (2004) skriver at formålet med lovendringen er å tilrettelegge for kvalitetsutvikling gjennom økt lokal handlefrihet og fleksibilitet i organisering og ressursbruk i grunnopplæringen, og at den enkelte skole får et utvidet lokalt handlingsrom for organisering av opplæringen (Læringssenteret, 2004, ss.11/12). Lovendringen legger grunnlag for stort mangfold for den enkelte skoleleder til å organisere undervisningen på skolen. Dersom det er manglende kunnskap om skolens ytre og indre grenser og muligheten til å kunne oppdage og erobre skolens handlingsrom, kan dette skape hindringer for endring i skolens organisering. Hvis det i tillegg er en holdning blant skolens personale om at det beste er å drive

undervisning på den måten man ”alltid” har gjort, blir også et endringsarbeid vanskelig å gjennomføre.

Rektor 2 sier implisitt at lærerne på skolen har en holdning som er lite endringsvillig. Hun sier faktisk selv også at hun på en måte er enig i denne holdningen, og uttrykker at hun ikke ser det som noen vits å endre, bare for endringens skyld. Hvorfor skal de endre når ting fungerer? Det synes altså som om rektor 2 har liten vilje til å gjøre store endringer på sin skole, til tross for at sentralt gitte pålegg åpner for at endringer skal skje. I denne forbindelse sier Møller:

”Reformen implementering synes å avhenge av rektors vilje, kompetanse og oppfølging. Men ofte erfarer skoleledere et sterkt press i retning av stabilitet fra organisasjonen internt. Etablert praksis blant lærerne og foreldrenes forventninger er slike faktorer. Dessuten er det begrenset hva den enkelte skoleleder kan forandre.” (Møller 1996, s. 74).

Hvis holdningen til utvikling av skolen, også i personalgruppa, er preget av at skolen skal drives slik den tradisjonelt har vært drevet i det siste, ligger forutsetningene for å initiere et endringsarbeid godt begravd. Mangfoldet i forhold til organiseringen av undervisningen vil da ha vanskeligheter med å slå rot. Spesielt vil dette komme til uttrykk overfor tilrettelegging og tilpasning av undervisningen for den enkelte elev. Da blir rektors rolle som forandringsleder også problematisk, og det kan oppstå et dilemma mellom forandring og stabilitet.

Vi ser at begge skolelederne følger loven ved at de innfører begrepene: basisgrupper og kontaktlærere, og de begrunner dette som en direkte følge av lovendringen. Dette fører imidlertid ikke til noen reell endring i organiseringen av undervisningen. De ”gamle” klassene består fortsatt, de har bare fått nye navn. Det samme har skjedd med klassestyrerne. Samba skole har etter alt å dømme fått flere kontaktlærere, uten

at det kommer klart fram at de har fått endrede oppgaver enn det klassestyrene hadde. På Jevald skole har de, etter det jeg kan forstå, bare endret navn på funksjonen. De mest framtreddende argumentene for at skolene fortsatt er organisert som tidligere, bunner mest i de fysiske forhold på begge steder, men noen begrunnelser for ikke å endre knyttes også til tradisjon og skolens kultur(er). Om dette sier Berg:

”Skolekulturen legger med andre ord vesentlige premisser for den virksomheten som drives ved den enkelte skole, og dermed utgjør den en av nøkkelfaktorene i en skoleutviklingsprosess.” (Berg, 1999, s. 26).

Et interessant poeng er at de økonomiske rammebetingelsene skolene har, i liten grad er trukket fram i mine informanters uttalelser. Dette kan tolkes dit hen at Griske kommune enten har en skolepolitikk som sørger for at skolene i kommunen har gode økonomiske vilkår, eller at skolelederne ikke kopler skolens økonomiske ramme direkte opp mot lovendringen. Jeg finner det aller mest bemerkelsesverdig at ingen av skolelederne bruker, eller gir uttrykk for noen pedagogiske begrunnelser til å foreta endringer på skolen. En mulig årsak til dette kan være at disse skolelederne ikke har reflektert over, eller ser, hvilke muligheter lovendringen faktisk legger opp til når det gjelder pedagogiske utfordringer. Det synes som om lovendringen heller ikke har ført til større refleksjon over eget arbeid på skolene. Når slike refleksjoner mangler, vil det også være vanskelig å endre på skolens pedagogiske praksis.

5.6 Strategi for endring

I kapittel 3 viser jeg hvordan det å lede et endringsarbeid kan skje ved hjelp av ulike strategier. En måte å dele dette inn på kan være å bruke ”ovenfra-og-ned”-perspektiv for å få gjennomslag for endringer, mens i andre tilfeller lønner det seg å ha et ”nedenfra-og-opp”-perspektiv for å lede et endringsarbeid (Grøterud & Nilsen, 2005,

s. 227). I de fleste tilfeller er det, etter egen erfaring, en fordel at de man er satt til å lede føler at de får, og har, et eierforhold til de endringer som finner sted i den organisasjon man opptrer i. Grøterud og Nilsen, (2005), ss. 199/200, sier i denne forbindelse:

”Hvis personalet ikke støtter et utviklingsprosjekt, er det lite å satse tid og arbeid på. (...) Hvor stor innflytelse rektor skal få, er avhengig av personalets tilslutning til rektors måte å lede skolen på. Ledelse er et samspill og et avhengighetsforhold mellom leder og dem som skal ledes.”

Om skolelederes autonomi skriver Gunnar Berg:

”Som forvalter fungerer lederen på vegne av øverste ansvarlige for virksomheten, og har dermed det operative ansvaret for at innholdet i virksomheten er i tråd med intensjoner formulert av øverste myndighet.” (Berg, 1999, s. 190).

I utgangspunktet vil en endring av lovverk som er styrende for virksomheter omfattet av loven, tilsi at endringsarbeidet vil bære preg av et ovenfra-og-ned-perspektiv. Bak den lovendring som det her er snakk om er intensjonen å legge til grunn for et stort mangfold for den enkelte rektor til å organisere undervisningen på skolen.

Lovendringen gir i dette tilfellet den enkelte skoleleder mulighet til å tilpasse undervisningen på en bedre måte enn tidligere for den enkelte elev på skolen. I motsetning til andre lovformuleringer som er å betrakte som direkte pålegg, ligger det altså her en gylden anledning for rektorene til å kunne nyttiggjøre seg av begge de ovennevnte perspektiver i en endringsprosess. Forutsetningen for å lykkes i et slikt endringsarbeid skulle dermed ligge godt til rette fordi det blir opp til hver enkelt skole å tilpasse undervisningen ut fra den enkelte skoles forutsetninger og de enkelte elevenes behov. I det følgende vil jeg undersøke hvilke strategier mine skoleledere sier de benytter i sitt endringsarbeid.

5.6.1 Ovenfra-og-ned-/Nedenfra-og-opp-strategier og samarbeid

”Rektor er som formell leder av skolen pålagt å lede den i samsvar med gjeldende regel- og avtaleverk, læreplaner og vedtak fattet av styret for skolen. Rektor er med andre ord en offentlig tjenestemann/-kvinne med et bundet mandat, og ikke en person som kan ha egne meninger på tvers av den skoleideologien som samfunnet har lagt til grunn i lov, regelverk og læreplan.” (Møller, 1996, s. 103).

Griske kommune har et eget skolekontor og grunnskolelederen på dette kontoret er rektorenes nærmeste overordnede. I tillegg til de regel- og avtaleverk som generelt regulerer skolenes organisering og drift, legger også skolekontoret egne føringer på hvordan skolene i kommunen skal organiseres etter kommunalpolitiske vedtak. Samarbeidet mellom grunnskoleavdeling og skolelederne i kommunen ivaretas gjennom faste møter, der ulike saker blir tatt opp til diskusjon og drøfting. I forbindelse med lovendringen sier rektorene at det er lagt noen enkelte føringer eller pålegg på hvordan skolene skal organiseres som følge av lovendringen.

”Grunnskoleleder er med oss, og på en måte gir oss noen innspill i forhold til at det kommer nye endringer i, i lovverket. Men også dette at det da, at vi tar det opp litt i fellesskap og snakker om det. Det synes jeg er en viktig bit i forhold til noe med litt felles forståelse også av en endring.” (rektor 2)

”Vi får ofte de lovpålegga gjennom grunnskoleleder. Og får litt, får litt beskjed om hvordan vi skal gjøre det, hvordan de forventer at vi skal gjøre det. Det er greit å vite hvordan det er forventa at vi skal håndtere sånne nye lov- og forskrifter. Så da er det å sette seg inn i hva som står der og drøfte det med de andre skolelederne i kommunen. Det er jo sånn, altså når opplæringslova endrer seg, så er det jo en selvfølge at vi også føyer oss etter den. Det er jo den som styrer oss. Og så har vi en drøfting på det i et ledermøte, for å .. hva betyr det for oss på de små enhetene her i Griske kommune, og en forventning i fra grunnskoleleder om at vi selvfølgelig følger opplæringsloven.” (rektor 1)

Vi ser her at i hovedsak ligger det et ovenfra-og-ned-strategi i forhold til samarbeid mellom skoleledere og skolekontor. Det virker likevel som om grunnskoleavdelingen i Griske kommune er opptatt av at skolelederne har en felles forståelse for de lover, regler og vedtak som fastslår skolenes virksomhet, og som skal settes ut i livet på den enkelte skole i kommunen. Når det har vært drøftet i rektorgruppa og rektorene har en felles forståelse for hvordan endringer skal håndteres, vil dette kunne bidra til at den enkelte skoleleder vil ha lettere for å implementere slike endringer på sin skole. I et relasjonelt perspektiv kan dette forstås til hen at selv om endring av loven kommer "ovenfra", legger den likevel til rette for refleksjon over og analyse av praksis på den enkelte skole i forhold til hvilke muligheter lovendringen gir og hvordan utfordringene på skolen kan løses.

Jeg har tidligere i kapittel 3 beskrevet hvordan man som leder har større forutsetninger for å lykkes i et endringsarbeid dersom organisasjonens aktører får et eierforhold til prosessen. I denne forbindelse tar Gunnar Berg (1999) utgangspunkt i begrepet "aktørberedskap", som beskriver kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos de aktører som involveres i et aktuelt endringsarbeid. Vilåårene for gjennomfåring av prosjekter er ikke bare knyttet opp mot individuell kompetanse, men også til mottakeligheten *"i de organisatoriske strukturer som kjennetegner miljøet der endringsarbeidet skal iverksettes i skolens praksis."* (Berg, 1999, s.105). Hvis aktørberedskapen sett i forhold til endringsprosessen i en organisasjon er høy, er muligheten for å lykkes i endringsarbeidet stor. I denne forbindelse kan aktørberedskapen relateres opp mot skolens uutnyttete handlingsrom, og hvilken evne skolens aktører har for å kunne ta dette i bruk. Samarbeid kan i denne sammenheng trekkes fram som et nøkkelbegrep. Dette kommer til uttrykk gjennom de holdninger personalet har til utviklingstiltak i skolen. For skoleledere er det derfor viktig at det øvrige personalet har en oppfatning av at de er med på et samarbeidsprosjekt når endringer skal skje i skolen, og dermed legger grunnlaget for en god prosess.

Rektor 2 gir i første omgang inntrykk av at den endring som har skjedd har vært et samarbeidsprosjekt i personalgruppa når hun sier: *"Vi snakket sammen i personalet at vi gikk over da fra å kalle det klasser til å si gruppe. Og vi brukte betegnelsen: trinn."* Dette blir til en viss grad også bekreftet av lærer 2 når hun sier: *"Altså det med klasse, ja delt klassestyreransvar ehm.. er vel noe som vi drøfter."* Senere i intervjuet sier rektor 2: *"..jeg innførte fort begrepene. Det syntes jeg var vesentlig."* Disse utsagn kan tolkes dit hen at rektor 2 tilsynelatende har en samarbeidsstrategi ved innføring av nye begreper i skolen. Det man imidlertid kan stille et spørsmål ved, er måten dette har blitt diskutert på i personalgruppa. Lærer 2 sier i denne forbindelse:

"..det har vært drøfta og diskutert lite grann det med grupper.. ehm.. gruppeinndeling og sånt noe det, det har vi jo hørt, men sånn rent konkret .. ehm .. om det er noen andre måter å gjøre det på, har vi ikke drøfta noe sånn inngående altså."

En kan få det inntrykk av at den eventuelle drøftingen som har foregått, har hatt utgangspunkt i allerede besluttet begrepsendring. Ved å bruke "jeg innførte" tolker jeg det dit hen at rektor 2 likevel har en klar ovenfra-og-ned-strategi for å etterkomme det som står i lovendringen, og at dette har vært utgangspunkt for det "samarbeidet" som har foregått i personalgruppa. Dersom dette er en bevisst strategi, og samarbeidet i hovedsak dreier seg om informasjon, vil et endringsarbeid som medfører større omveltninger i organisasjonen bli vanskeligere å gjennomføre og ha dårligere forutsetninger for å finne reelt fotfeste i organisasjonens praksis.

Rektor 1 er mer diffus i sine uttalelser omkring dette. Etter det hun sier kan det her virke som det har foregått en diskusjon i personalgruppa i forbindelse med innføring av begrepene: basisgrupper og kontaktlærer. Hun beskriver prosessen på denne måten:

”Det vi gjorde, var at vi tok det i personalet når den lovendringa kom. Og på en måte bare begynte å innføre nye navn. Vi er enige om at vi skal gjøre det på den måten. Og lærerne er veldig med på å kalle det basisgrupper.”

I utgangspunktet kan det virke som om rektor 1 har en nedenfra-og-opp-strategi, og at problemstillingen er drøftet/diskutert i personalgruppa. Rektor 2 sier derimot klart at hun innførte begrepene, mens rektor 1 benytter seg av vi, og ”det vi gjorde”.

Utsagnene til lærer 1 er så pass vage at det er vanskelig å trekke noen klare slutninger på hvordan drøftingen/diskusjonen har foregått i personalgruppa, men hun sier i denne forbindelse:

”Vi fikk jo dette her begrepet og loven på en måte presentert litt fra ledelsen. Fra Marit, som tok det opp i første omgang. [...].hun la det fram og vi fikk æh .., vi fikk lov å være med å tygge og drøfte, drøfte det.”

Slik jeg tolker uttalelsene til lærer 1, kan det likevel virke som om rektor 1 til en viss grad har lagt vekt på ovenfra-og-ned-strategier, i og med at lærer 1 benytter begrepet ”presentert fra ledelsen”, og at de (personalet) fikk lov å være med og drøfte det.

Ut fra min tolking ser vi her at begge skolelederne gir uttrykk for at de bruker en nedenfra-og-opp-strategi og at prosessen har vært preget av samarbeid i personalgruppa ved innføring av de nye begrepene. Slik jeg tolker mine informanternes utsagn ser vi imidlertid at rektorene ikke har dette, men tvert i mot har benyttet seg av motsatt strategi. Uttalelsene til lærerne mener jeg til en viss grad bekrefter dette. En av forutsetningene for å kunne lykkes i et endringsarbeid er at de man er satt til å lede forstår hensikten med å endre praksis, at de får et eierforhold til arbeidet, og dermed tar aktivt del i endringsprosessen. Ut fra dette hadde det vært naturlig at personalet på både Jevald og Samba skole ville være lite samarbeidsvillige i denne endringsprosessen, når skolelederne benytter en slik strategi. I denne sammenhengen virker det som om lærerne på skolene ikke har satt seg til motverge. Hva kan dette

skyldes? En mulig forklaring på dette fenomen er at de endringer som har skjedd har liten, eller ingen, betydning for lærernes daglige arbeid i skolen. Når endringer ikke oppleves som en trussel mot egen arbeidssituasjon, er det heller ikke nødvendig å sette seg til motverge. Om skolelederne er bevisst på dette forhold, kan det stilles spørsmål ved, men de følger i alle fall lojalt opp om lovendringen, men tar svært små skritt av gangen.

Konklusjonen som kan trekkes av dette er at den endringen som har skjedd stort sett bare har foregått "på papiret". Skolene har innført nye begreper på klasser og klassestyrer, mens den daglige organiseringen av undervisningen fortsetter i stor grad slik den har gjort fra før. Rektor 1 sier dette klart:

"Det var liksom ikke noen grunn til å gjøre noen andre endringer. Det er nok mer navnendringer enn det har vært strukturelle endringer så langt her."

Liten, eller ubetydelig endring av lærernes arbeidssituasjon fører dermed til liten eller ingen motstand mot endringen. Lærer 1 sier i denne sammenheng:

"Jeg vet ikke helt om vi, om vi på en måte føler den helt store omstillinga. [...] så i det store og hele så holder vi jo på det gamle systemet at det er en klassestyrer pr. klasse. [...] Og, og vi har vel egentlig ikke gjort så mye nytt foreløpig."

Lærer 2 uttrykker det på denne måten:

"Pr. nå så ligger basisgruppene akkurat som klassene gjorde før. ...så i det store og hele så holder vi jo på det gamle systemet at det er en klassestyrer pr. klasse."

Vi ser her at begge tillitsvalgte bekrefter denne konklusjon.

5.6.2 Føyelige/tydelige ledere

I kapittel 3 var jeg inne på hvilken betydning det har at skoleledere er klare og tydelige, eller utydelige og føyelige i en endringsprosess.

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) blir det tatt opp hva som hemmer kultur for læring:

”Forskningsresultater peker på tre forhold som kan hemme skolens kultur for læring:

- *organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling*
- *manglende tradisjon for læring gjennom det daglige arbeidet*
- *føyelige ledere”*

(UFD, 2003, s. 27)

Om føyelige ledere sier Stortingsmeldingen videre at føyelige ledere i for stor grad overlater ansvaret for opplæringen til lærerne, og er tilbakeholdne med å gå i dialog om hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres. Videre pekes det på at årsakene til dette kan være flere, men at tradisjon for ikke å legge seg opp i lærernes pedagogiske arbeid, mangel på nødvendige virkemidler og mangel på støtte fra skoleeier, blir trukket fram som viktige forklaringer. Føyelige ledere, sies det, tar i liten grad ansvar for at skolen i fellesskap skal arbeide med å utvikle skolens praksis.

”Denne type tilbakeholdenhet kan bidra til å opprettholde tradisjonelle mønstre i opplæringen, og føre til at nødvendige tiltak for endringer og forbedringer i liten grad blir utviklet og gjennomført.” (UFD, 2003, s. 28).

Hvordan framstår ”mine” skoleledere i denne forbindelse?

Rektor 2 sender, slik jeg tolker det, ut motstridende signaler i denne sammenheng. Selv mener hun at hun framstår som ganske klar og tydelig, og av denne grunn skulle ha gode muligheter for å kunne gjennomføre endringer på skolen. Hun sier:

”Jeg ..ehm... jeg trur at jeg, det vil du sikkert også fått til svar, at jeg er ganske tydelig i hva jeg mener og hva jeg ikke mener. Det kan være noen ganger at jeg tenker: kanskje er jeg er litt for udemokratisk. Det har slått meg noen ganger at jeg, men jeg mener sjøl at jeg hører og altså, jeg håper ikke at jeg overkjører dem. Ehm.. Jeg tror at de også synes det var godt å få en person som var tydelig, som tok litt ledelse. Som er til stede.”

I et annet øyeblikk sier hun:

”Og det er noe med å la ting få lov til å gro litt, men hadde de satt seg helt på bakbeina, så hadde jeg ikke gjort det. Jeg hadde ikke det! Samtidig som jeg er opptatt av at faktisk til slutt så er det jeg som bestemmer. Men det er ikke noe vits i å .. å gjøre noe hvis de ikke har tro på at det kan fungere. Og ser mulighetene.”

Når det ikke foreligger noen klar målsetting, eller det er få tanker om hva resultatet av en endringsprosess skal bli, blir det vanskelig å finne gode strategier for gjennomføring av prosessen. Resultatet kan da ofte bli at endringer blir av minimal betydning. Rektor 2 sier lite om hva hun som skoleleder ser som mål og forventet resultat av endringsprosessen, og hvordan hun eventuelt har formidlet dette til sine ansatte. Hun sier riktignok i en sammenheng at hun ønsket å gjøre noen grep i forhold til å organisere annerledes, og at hun begynner å prate litt med folk og ”så noen sånne spirer”, men utdyper ikke dette noe mer, men fortsetter:

”Du kan si at jeg har mine ønsker for hvordan jeg ønsker at dette skal være. Det er ikke alltid det fungerer sånn. Sånn som jeg egentlig hadde ønsket at det skulle være.”

Det kommer heller ikke fram i intervjuet at hun har vært i noen større diskusjon med de ansatte om endringsprosessen, bortsett fra at de snakket sammen i personalet når de gikk over fra å kalle det klasser til grupper, og ved innføringen av betegnelsen: trinn.

Rektor 1 gir ikke selv direkte uttrykk for at hun framstår som en tydelig og klar leder, og har få uttalelser som direkte kan knyttes til hennes lederrolle. Hun sier likevel i en sammenheng:

"Når det skjer en endring i opplæringsloven så er det mitt ansvar som leder å bringe det opp for personalet, og si hva jeg forventer i forhold til den endringen som har kommi, og hva kommunen forventer. Det er jo sånn, altså når opplæringslova endrer seg, så er det jo en selvfølge at vi også føyer oss etter den. Det er jo den som styrer oss."

Rektor 1 gir heller ikke signaler på hva hun eventuelt ser som mål og forventet resultat av endringsprosessen, og sier heller ikke mye om hvordan hun har formidlet sine tanker til de ansatte: *"Det vi gjorde, var at vi tok det i personalet når den lovendringa kom. Og på en måte bare begynte å innføre nye navn."*

De ansattes oppfattelse av hvordan ledere framstår og leder endringsprosesser er av stor betydning for hvordan utfallet av prosessen blir. Er lederen klar og tydelig i forhold til mål og resultat vil også arbeidet med å utvikle skolens praksis bli lettere. Det er lite som kan knyttes opp mot hvordan lærerne opplever sine rektorer som ledere, og om hvordan prosessen i personalgruppa har vært i denne forbindelse. Lærer 1 uttrykker seg slik:

"Vi fikk jo dette her begrepet og loven på en måte presentert litt fra ledelsen. Fra Marit, som tok det opp i første omgang. [...].hun la det fram og vi fikk æh .., vi fikk lov å være med å tygge og drøfte, drøfte det."

Lærer 2 sier i denne forbindelse:

"..det har vært drøfta og diskutert lite grann det med grupper.. ehm.. gruppeinndeling og sånt noe det, det har vi jo hørt, men sånn rent konkret .. ehm .. om det er noen andre måter å gjøre det på, har vi ikke drøfta noe sånn inngående altså."

Vi ser her at begge skolelederne framstår som lite klare og tydelige i arbeidet med å organisere undervisningen på en annen måte. De formidler ikke klare mål og eventuelle forventede resultater, og vi ser at det er uklart hvordan endringsprosessen har vært ledet, eller styrt. Skolelederne mener, til en viss grad, selv å være klare på sin rolle som leder, men vi ser av de utsagn som framkommer i empirien, framstår rektorene likevel som ganske føyelige ledere. Dette kommer spesielt til uttrykk gjennom det rektor 2 sier om at hun ikke ville gjort noen endringer hvis personalet ikke hadde vært enig i det. En mulig årsak til at skolelederne framstår som lite tydelige kan være at de i mindre grad legger seg opp i hvordan undervisningen praktiseres av den enkelte lærer. Dette kommer tydelig fram gjennom det rektor 2 også sier i denne forbindelse: *"Så, og de har altså fått lagt løpet sitt sjøl, mye. Jeg har ikke blanda meg oppi på en måte hva dem gjør i timene."*

En annen måte å se dette utsagnet på er å knytte det opp mot det Gunnar Berg (1999) kaller *"en usynlig kontrakt"* mellom skoleledere og lærere. Det oppstår en uskreven overenskomst mellom skoleledere og lærere med følgende innhold: Administrasjon og forvaltning overlates til skolelederen under forutsetning av at skolelederen ikke blander seg inn i undervisningens innhold og form (Berg, 1999, s. 193). Det kan stilles spørsmål om mine informanter kan omfattes av denne usynlige kontrakten. Det er også uvisst om lærerne ser på seg selv som skolens hovedrepresentanter, og dermed betrakter skolelederne i hovedsak som forvalter av skolens administrative oppgaver, og om dette stemmer med de forventninger skolelederne selv har som oppfatning av egen yrkesrolle (Berg, 1999, s. 193). Hvis dette likevel er en riktig oppfatning av den kultur som råder på skolene, begrenser også dette skoleledernes mulighet til å få gjennomslag for endring av det praktisk pedagogiske arbeidet på skolen.

En annen årsak til rektorenes utydelighet kan selvfølgelig også være at de selv ikke ser hvilke muligheter lovendringen gir, eller ikke er helt inneforstått med hva lovendringen faktisk kan åpne for når det gjelder utvikling av skolen og organiseringen av undervisningen. Det kan også være at de heller ikke får nødvendig støtte fra skoleeier i denne forbindelse. Dersom dette er tilfelle, vil det også være vanskelig å initiere og lede et fruktbart endringsarbeid. Da kan resultatet bli at de tradisjonelle mønstre i opplæringen opprettholdes. Den endring som da eventuelt finner sted, vil i praksis bare være av kosmetisk karakter, og ikke ha noen effekt i forhold til å fremme skolens kultur for læring. Igjen kan følgende uttalelse fra lærer 1 trekkes fram som en bekreftelse på dette:

”Jeg vet ikke helt om vi, om vi på en måte føler den helt store omstillinga. Og, og vi har vel egentlig ikke gjort så mye nytt foreløpig.”

5.6.3 Informasjon/utvikling

Informasjon om endringsprosesser er viktig for at utvikling i organisasjoner skal kunne skje. Gjennom god informasjon og diskusjon om bakgrunn for, gjennomføring av, og forventet mål/resultat av en endringsprosess, vil denne mest sannsynlig ha lettere for å bli akseptert og etterfulgt av organisasjonens medlemmer. Det er derfor nødvendig at ledere har en god forståelse for hensikten bak en endring og endringens mål, for å kunne presentere dette for sine ansatte. Møller (1999) sier at det å ha ansvaret for pedagogisk ledelse innebærer å legge til rette for en kontinuerlig utvikling og læring i skolens voksne miljø, og at dette omfatter en kritisk bevissthet om ens egen læring. Hun betrakter dette som den viktigste lederoppgaven for å sikre en skole i stadig utvikling (Møller, 1999, s. 212). Det ligger derfor et stort ansvar på ledere til å formidle endringsarbeidet til sine ansatte på en måte som involverer personalet, gjennom løsningsorienterte diskusjoner og refleksjoner, og der lederen framstår som engasjert og utviklingsorientert. St.meld. nr 30 (2003-2004) – Kultur for læring, viser til internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner skoleledelsen ved utviklingsorienterte skoler:

"Rektorer ved slike skoler holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, og de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis." (UFD, 2003, s.29).

Rektor 2 sier dette om presentasjonen til de ansatte på sin skole: *"Så er det jo også dette med å informere personalet videre. Det er en viktig bit. Å snakke om hva det innebærer."* Hun fortsetter i denne sammenhengen også med følgende:

"Vi snakket sammen i personalet at vi gikk over da fra å kalle det klasser til å si gruppe. Og vi brukte betegnelsen: trinn. Og så tar vi det opp sjølsagt da, vi, vi har jo våre runder i personalet med det. Men vi bruker ikke så fryktelig lang tid synes jeg på det. Kanskje vi burde brukt lengre tid?"

Rektor 1 sier om implementeringen på sin skole at hun ser det som sitt ansvar å bringe det opp for personalet, når det skjer en endring i Opplæringslova, og at hun sier hva hun forventer av sine ansatte i forhold til den endringen som har kommet, og hva kommunen forventer.

"Det er jo sånn, altså når opplæringslova endrer seg, så er det jo en selvfølge at vi også føyer oss etter den. Det er jo den som styrer oss. [...] Det vi gjorde, var at vi tok det i personalet når den lovendringa kom. Og på en måte bare begynte å innføre nye navn."

Lærerne på begge skolene bekrefter også at det har vært lite informasjon rundt lovendringen og at det har foregått lite diskusjoner på skolen knyttet til dette. Det de i det store og hele sier i denne sammenheng, er at de begge opplevde at de fikk presentert lovendringen og begrepene fra hver sin skoleleder. De gir heller ikke uttrykk for at det har foregått noen inngående diskusjoner, og nevner heller ikke noe som kan relateres til den aktuelle endringens mål.

Ut fra det ovenstående kan det se ut som om det har vært lite systematikk i skoleledernes måte å implementere endringsarbeidet på. Riktignok gir de uttrykk for

at de så vidt har fått drøftet hva som står i lovendringen i fellesskap i rektorgruppa i kommunen, men noen nærmere innsikt i intensjonen bak, og formålet med lovendringen, sier de lite om. Dette preger da også skoleledernes implementering av endringsprosessen på skolen. Igjen kan uttalelsen til rektor 2 stå som et eksempel:

”Jeg synes at vi er åpne for at ting kan gjøres annerledes enn det som har vært gjort tidligere. Samtidig som det er ikke sånn noen revolusjonerende ting, vil jeg si heller.”

5.6.4 Legalitet/legitimitet

Skolelederes legalitet/legitimitet er tidligere behandlet i kapittel 3. I det følgende vil jeg se hvordan dette fortoner seg for mine informanter i forbindelse med den endringsprosess som har foregått på Samba og Jevald skole.

Legalitet koples som oftest opp mot hva som er lederens oppgaver og lederens mulighet til å sette endringer i verk i egen organisasjon, og det er oppdragsgiver som bestemmer hvilke endringer som skal/kan iverksettes. Grunnlaget for rektors legalitet i denne sammenheng er derfor forankret i den reelle lovendring som har funnet sted, og i de føringer kommunen eventuelt har gitt i denne forbindelse.

Det legale grunnlaget for at det skal skje endringer på Jevald skole, knytter rektor 2 til skolekontoret gjennom sitt utsagn om at grunnskolelederen er med rektorene og gir dem noen innspill i forhold til at det kommer nye endringer i lovverket. Hun utdyper ikke hva disse innspill er, men slik jeg tolker det, dreier disse innspill seg om mer begrepsendringer enn en stor omveltning på skolen. Rektor 1 sier mer direkte hva oppdragsgiver forventer av skolelederne, men det kommer heller ikke her klart fram hva skoleledernes mandat i denne forbindelse er:

”Vi får ofte de lovpålegga gjennom grunnskoleleder. Og får litt, får litt beskjed om hvordan vi skal gjøre det, hvordan de forventer at vi skal gjøre det. Det er greit å vite hvordan det er forventa at vi skal håndtere sånne nye lov- og forskrifter.”

Hun har også et klart legalitetsperspektiv i det endringsarbeidet som skjedde, og uttrykker dette slik:

”Når det skjer en endring i opplæringsloven så er det mitt ansvar som leder å bringe det opp for personalet, og si hva jeg forventer i forhold til den endringen som har kommi, og hva kommunen forventer. Det har vært veldig greit å kalle det basisgrupper her, og gi litt sånn, kanskje gi litt større romslighet enn det vi har hatt før.”

For å oppnå legitimitet blant personalet i organisasjonen er det, (Jf. Kap. 3), av stor betydning å legge til rette en endringsprosess som fører til forståelse for hvorfor og hvordan en endring skal skje, slik at de får et eierforhold til dette arbeidet, og tar aktivt del i endringsprosessen. Det er da viktig at skolelederne bygger prosessen nedenfra for å skape tillit i personalgruppa for å kunne gjennomføre endringer i organisasjonen. Med et slikt utgangspunkt er det store sjanser for at en endringsprosess skal lykkes. Hvordan kommer legitimiteten til uttrykk for mine skoleledere i den endringsprosess som har foregått på disse to skolene? Rektor 2 sier i denne sammenheng:

”Så er det jo også dette med å informere personalet videre. Det er en viktig bit. Å snakke om hva det innebærer. Men også dette at det da, at vi tar det opp litt i fellesskap og snakker om det. Det synes jeg er en viktig bit i forhold til noe med litt felles forståelse også av en endring. Jeg drøfter ofte med tillitsvalgt, både formelt og uformelt. Samtidig som jeg er opptatt av at faktisk til slutt så er det jeg som bestemmer.”

Rektor 1 uttrykker seg på denne måten:

”Det vi gjorde, var at vi tok det i personalet når den lovendringa kom. Og på en måte bare begynte å innføre nye navn. Vi er enige om at vi skal gjøre det på den måten. Og lærerne er veldig med på å kalle det basisgrupper. Det har vært veldig greit å kalle det basisgrupper her, og gi litt sånn, kanskje gi litt større romslighet enn det vi har hatt før.”

De tillitsvalgtes beskrivelse av prosessens gang samsvarer godt med det som deres skoleledere formidler.

Jorunn Møller skriver at legalitet er et begrep som anvendes om grunnlaget for den formelle statlige styringen av skolen (Møller, 1996, s. 25). Ved å inneha en skolelederfunksjon, har man i utgangspunktet godtatt at man har en forpliktelse og et ansvar for å sette skolepolitiske vedtak ut i livet på skolen. Skolenes oppdragsgiver(e) utformer ofte formelle oppdrag (for eksempel endring av lovverket), og det er det utøvende nivået i organisasjonen (rektor) som har som oppgave å omsette slike oppdrag i handling. Dette gir skoleledere et legalt utgangspunkt for å initiere og implementere endringer på skolen (Berg, 1996, s. 56). Vi ser her at selve lovendringen og de eventuelle forventninger som er lagt fra kommunalt hold, gir skolelederne legalitet i forhold til å skulle lede et endringsarbeid på sin skole. Det stilles ikke spørsmål om det skal skje noen endringer, eller endringenes karakter, og begge skolelederne er ganske bevisst på sin rolle som forvalter av lover og regler som gjelder skoleverket.

Legitimitet handler om at ledere i sitt arbeid handler ut fra oppfattelsen om hva han eller hun kan få gjennomslag for hos sine medarbeidere, men det handler også om å skape tillit til og aksept for egne handlinger. Skolelederne i dette arbeidet har i liten grad involvert sitt personale for å få aksept for de endringer som finner sted. Det er heller ikke mye som tyder på at personalet har fått tatt del i endringsprosessen gjennom felles drøftinger og refleksjoner for å skape en forståelse for hvorfor og hvordan endringene eventuelt skal skje. Vi ser videre at det er lite som tyder på at skolelederne har vært opptatt av å bygge prosessen nedenfra, for dermed skape et godt grunnlag for tillit til at de endringer som skal skje, er nødvendige. Dette skulle tilsi at skoleledernes reelle legitimitet blant skolens personale ville være vanskelig å oppnå, og at endringsprosessen av den grunn, som ytterste konsekvens, ville stoppe opp. Hva kan være grunnen til at dette ikke har skjedd?

En mulig tolkning av dette spørsmål er igjen at de endringer som har skjedd har liten praktisk betydning for det øvrige personalet på skolen. Begrepsendringer rokker i utgangspunktet ikke særlig ved hvordan undervisningen organiseres, og det legger lite grunnlag for interessekonflikter. En annen tolkning av dette fenomenet kan være at skolelederne enten ikke ser de muligheter som ligger i lovendringen til å organisere undervisningen på en annen måte til beste for den enkelte elev, eller vegrer seg for å gjøre større endringer, som påvirker skolens tradisjonelle praksis, enn det hun av erfaring vet skaper lite konflikter på sin skole. Følgende uttalelse fra rektor 2 kan stå som eksempel på dette: *"Men det er ikke noe vits i å... å gjøre noe hvis de ikke har tro på at det kan fungere. Og ser mulighetene."*

5.7 Begrunnelser - for endring – for å ikke endre

"Hovedformålet med lovendringen er å utvide det lokale handlingsrommet for bedre å kunne tilpasse ressurstilførselen, herunder bruken av lærerressurser og virkemidler ellers, slik at læringsmiljøet kan bedres og at målene for opplæringen i større grad kan nås. [...]..den nye lovbestemmelsen § 8-2 i opl. forutsetter at det i større grad utøves lokalt profesjonelt skjønn i organiseringen av opplæringen." (Læringssenteret, 2004, s. 2).

Den lovendring som har funnet sted, legger altså ikke konkrete føringer på hvordan den skal etterkommes ute i den enkelte kommune, eller på den enkelte skole. Dette vil si at det er opp til den enkelte skoleeier/-leder å selv vurdere hvordan denne lovendringen skal praktiseres. Som følge av dette er det også opp til den enkelte kommune/skole å komme med begrunnelser for hvilke endringer som skal iverksettes. I denne sammenheng er det da naturlig å se på hvilke begrunnelser mine skoleledere har for å iverksette endringer, eller hvilke begrunnelser de benytter for eventuelt å ikke endre organiseringen av undervisningen på sin skole.

I hovedsak ligger begrunnelsen fra mine skoleledere for den endring som har funnet sted på Samba og Jevald skole, forankret i selve lovendringen og de beskjeder som blir gitt fra kommunen gjennom grunnskoleleder. Rektor 1 uttrykker det på denne måten: *”Det er jo sånn, altså når opplæringslova endrer seg, så er det jo en selvfølge at vi også føyer oss etter den. Det er jo den som styrer oss.”* Hun sier videre at de (rektorene) får litt beskjed om hvordan de skal gjøre det, hvordan det er forventet at de skal håndtere nye lov- og forskriftsendringer på den enkelte skole. Rektor 2 uttrykker ikke denne begrunnelsen så klart som rektor 1, men hun sier at grunnskolelederen er med dem (rektorene) og gir dem noen innspill i forhold til at det kommer nye endringer i lovverket.

Når det gjelder begrunnelser for å ikke endre, er disse klarere uttrykt. I det store relateres disse begrunnelser til strukturelle forhold som dreier seg om skolenes fysiske utforming. Her kan det trekkes fram hva rektor 2 sier om dette:

”Nei, altså klart at det, noe som kan være et hinder, som lærerne opplever veldig som et hinder, det er jo på en måte fysisk utforming av bygget. At man skulle ønske seg at det hadde vært slik og sånn, at vi hadde hatt mer grupperom og.. og klart at jeg ser at det, man er veldig opptatt av dette med arealutnyttelse.”

Rektor 1 sier i samme forbindelse:

”Vi har en skole som består av tre bygg. Og det legger jo noen føringer på hvordan vi skal inndeke klasser og basisgrupper, men de store endringene her på Samba har ikke skjedd.”

Skolenes kultur/tradisjon er også elementer som trekkes fram som begrunnelse for å ikke endre. Rektor 2 sier i denne sammenheng:

”Det er nok en del sånn derre hvorfor, hvorfor skal vi endre hvis ting fungerer? Det er en holdning som er der. Og klart at jeg er jo enig på en måte. Vi skal ikke endre for endringens skyld.”

Rektor 1 uttrykker det på denne måten:

”Jeg synes det er en sånn gylden anledning til å kanskje få til noen endringer. Det er ikke det at det akkurat må skje noen endringer... det ligger et litt annet grunnlag for å gjøre noen videre endringer synes jeg. [...] Det var liksom ikke noen grunn til å gjøre noen andre endringer. Det er nok mer navnendringer enn det har vært strukturelle endringer så langt her.”

5.7.1 Diskusjon - drøfting

Vi ser ut fra dette at det er relativt få begrunnelser fra mine skoleledere, som kan betraktes som deres egne i forhold til endringsprosessen på skolene, enten det er for endring, eller det er begrunnelser for å ikke endre. De begrunnelser som framkommer er, slik jeg tolker det, ut fra hva andre har bestemt, og ikke ut fra eget ønske eller tanker om å gjøre endringer. Vi ser videre at begrunnelser for å ikke endre, finner grobunn i rent strukturelle faktorer i skolehverdagen. Hva kan så årsaken være til at skolelederne har såpass manglende begrunnelser både for at endring skal finne sted, men også for at endring ikke har funnet sted? En mulig forklaring på dette kan være at rektorene i liten grad reflekterer over skolenes egen praksis og dermed heller ikke ser muligheter for at skolene kan organiseres på en annen måte. Når begrunnelser for å ikke endre relateres til fysiske forhold og strukturelle begrensninger i skolehverdagen, kan dette også overskygge de muligheter som lovendringen faktisk legger opp til i forhold til å tilpasse undervisningen for den enkelte elev.

Det mest forunderlige er likevel at ingen av de to rektorene har (gode) pedagogiske begrunnelser for den prosessen skolene har vært igjennom i forbindelse med lovendringen. De har heller ingen klart uttrykte mål med det arbeidet som gjøres, og dermed mangler også gode begrunnelser for å lede et endringsarbeid. Dette kan igjen tolkes dit hen at skolelederne ikke ser sammenhengen mellom intensjonen bak

lovendringen og muligheten for å drive utviklingsarbeid på sin skole. Følgende uttalelse fra rektor 2 kan stå som et eksempel på dette:

”Det er viktig at vi har en pedagogisk begrunnelse på hvorfor vi gjør det. Ehm ... så... og jeg har ikke en god nok begrunnelse til at vi skal gjøre noen sånne enorme..” [endringer, min tilføyelse].

6. Konklusjon og avsluttende kommentarer

Problemstillingen i denne oppgaven er: *"På hvilken måte har ny lovtekst i Opplæringslova's § 8.2. ført til endringer på skolen? Hvordan begrunner skolelederne disse endringene, eventuelt hvorfor ikke endringer har skjedd?"*

Har jeg gjennom det arbeid som her er utført fått svar på disse spørsmål? Etter min oppfatning er svaret: ja. Som det framgår av empirien og den analyse/tolkning jeg har gjennomført, ser vi at lovendringen har ført til få konkrete endringer på både Samba og Jevald skole. I hovedsak dreier prosessen seg om å bare endre navn fra klassestyrer til kontaktlærer, og fra klasser til basisgrupper. Riktignok er trinnbegrepet også innført, men dette erstatter også i hovedsak klassebegrepet, i og med at begge skoler er små enheter uten paralleller på hvert trinn. Det vi videre ser i dette arbeidet er at skolelederne begrunner manglende endringer med faktorer som kan knyttes til de strukturelle og fysiske rammer som skolene har å forholde seg til. Skolenes kultur(er) og tradisjon synes også å være et bærende element i forhold til de minimale endringer som er iverksatt.

Intensjonen bak lovendringen, *"om en bedre tilpassing og samordning av skolens ressurser og organiseringen av opplæringen ut fra elevenes behov og forutsetninger."* (Læringssenteret, 2004, s.12), synes å ha lite grobunn på begge skoler. Det lite i mitt materiale som peker i retning at skolelederne har dette perspektivet i forhold til å organisere undervisningen på sin skole på en annen måte. Riktignok skisserer de at de ser noen muligheter, men setter ikke ord på hva disse muligheter eventuelt innebærer. De sier også at de ser noen utfordringer, men konkretiserer heller ikke disse, eller tar disse opp til diskusjon. Spørsmålet man da kan stille seg er: **Vil** "mine" skoleledere i det hele tatt noe som kan innebære en endring og dermed utvikling av skolenes organisering av undervisningen, utover det

de tradisjonelt har gjort fram til i dag? Det er også viktig her å peke på at ut fra mine funn kan det se ut som om det har vært lite systematikk i skoleledernes måte å implementere endringsarbeidet på. Det har vært lite informasjon om hensikten bak lovendringen. Slik jeg tolker mine informanters uttalelser er det heller ikke satt ord på hvilke mål og forventede resultater endringsprosessen eventuelt skulle føre til. Det har tilsynelatende også vært få diskusjoner med tema som dreier seg om skolenes mulighet for utvikling som følge av lovendringen, og rektorenes rolle i denne sammenheng kan ikke sees som engasjert og utviklingsorientert.

Lovendringen som ligger til grunn for denne undersøkelsen er av en spesiell karakter. Den åpner i stor grad opp for at den enkelte skoleeier/-skoleleder har anledning til å tilrettelegge undervisningen på skolen på en annen måte enn det som, fram til lovendringen trådte i kraft, kan kalles "vanlig klasseromsundervisning". Med dette mener jeg en undervisning der elevene tradisjonelt blir plassert i samme klasse/gruppe uten å ta hensyn til den enkelte elevs læringsbehov. Vi ser av de funn som kommer fram gjennom dette arbeidet, at mye peker i retning av at endringen av Opplæringslovas § 8.2, for de skoler som omfattes av undersøkelsen, i noen grad kan kalles en "sovende paragraf". Dersom dette også er tilfelle ved mange andre skoler i landet, kan man stille spørsmål ved om lovendringer som i stor grad baseres på utøvelse av skjønn, får den effekt endringen er ment å ha. Det er ikke sikkert at de funn jeg har gjort i denne undersøkelsen ville ha sett slik ut som de gjør, ved en lovendring som satte klarere grenser for hvordan undervisningen skulle organiseres. Man kan av denne grunn stille spørsmål ved om lovendringer må være mer direkte retningsgivende for at endringer skal fungere etter hensikten.

Min undersøkelse er av et relativt lite omfang. Datamaterialet er begrenset til utsagn og beskrivelse fra fire informanter. Disse har gjennom intervjuene beskrevet sin egen opplevelse av sin "livsverden" knyttet til endringsarbeid på sin skole, og dette

fenomenet opptrer kun i denne konteksten. Det er derfor ikke mulig å kunne trekke noen bastante konklusjoner om at dette fenomenet også finnes i samme form på andre skoler. Videre forskning kan imidlertid kartlegge om de funn jeg har kommet fram til også er framtreddende ved andre skoler, og om dette kan være et representativt fenomen i forbindelse med endring av Opplæringslovas § 8.2.

6.1 Refleksjon over eget arbeid

”Det er lett å være etterpåklok”, heter det vel i et gammelt ordtak. Hvor mye klokere jeg har blitt etter denne undersøkelsen, gjenstår å se, men at arbeidet har vært krevende, skal det ikke levnes noen tvil om. Den har satt i gang mange nye tanker og refleksjoner over egen praksis som jeg antakelig ville vært foruten hvis jeg ikke hadde begynt på dette arbeidet.

I ettertid er det enkelte ting jeg selv ser kunne vært gjort på en annen måte. I første rekke dreier dette seg om selve intervjuprosessen. Jeg burde ha gjennomført et pilotintervju i forkant og undersøkt hvilke utsagn dette medførte. Slik kunne jeg antakeligvis fått mer ut av intervjuene. Da hadde jeg både hatt mulighet til å endre intervjuguiden, og også fått en formening om hvilke oppfølgingsspørsmål som eventuelt kunne bli aktuelle. Tross dette mener jeg at de svar jeg har fått av mine informanter er representative for å beskrive begge skolars arbeid i forbindelse med denne aktuelle lovendringen.

Noen vil kanskje kritisere at begge skolene som omfattes av min forskning ligger i samme kommune, og er av stort sett samme størrelse. Dette gjør at de i stor grad har samme rammebetingelser, og eventuelle føringer fra kommunalt hold på hvordan skolene skal forholde seg til lovendringen, er sammenfallende. Det er mulig at jeg

hadde fått et annet bilde av situasjonen hvis jeg hadde valgt skoler av ulik størrelse og med tilhørighet i hver sin kommune. Jeg mener likevel at dette ikke påvirker validiteten i undersøkelsen i så stor grad at arbeidet ikke kan ses på som akseptabelt.

Et annet moment som kan være utslagsgivende for validiteten i undersøkelsen er de begrensninger som ligger i det å benytte et kvalitativt intervju som metode. Det kan ikke utelukkes at jeg som forsker kan ha påvirket mine informaners svar gjennom min måte å gjennomføre intervjuene på. Jeg var nok mer engasjert i forskningstemaet enn mine informanter, men opplevde allikevel at det ble ført en akseptabel og gjensidig dialog, og at de svar som ble gitt var oppriktig og beskrivende for hvordan informantene oppfattet lovendringen.

Det er trolig at andre ser flere svakheter ved mitt arbeid. Det får så være. Ved veis ende ser jeg selv i hvert fall tilbake på en prosess som utvilsomt har vært tidkrevende, interessant og utfordrende, ved siden av full jobb skolen. Sist, men ikke minst, har dette vært en utrolig lærerik periode for en mann som er kommet ”godt opp i åra”.

Kildeliste

- Aschehoug og Gyldendals Lille norske leksikon, (1998). Oslo: Kunnskapsforlaget
- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Berg, G. (2003). *Att föstå skolan – En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red.). (1999). *Pedagogisk ledelse – i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Grønmo, S. (2002). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I Holter og Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2005). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Havin, H. (1973). *Psykologisk ordbok*. Oslo: Johan Grundt Tanum Forlag
- Holter og Kalleberg (red.). (2002). *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holter, H. (2002). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I Holter og Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjeldstadli, K. (2003). *Fortida er ikke hva den en gang var – En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget

- Kleven, T. A. (red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- KUF, (2003). Inst. O. nr. 126 (2002-2003): Innstilling til Odelstinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen
- Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Læringssenteret, (2004). *Større lokal handlefrihet i grunnopplæringen – Om organisering av opplæringen (Opl.§ 8-2)*. Informasjons- og veiledningshefte. Oslo
- Møller, J. (1999). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skole – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU (2003). Norges offentlige utredninger, nr.16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: GAN Grafisk AS
- Ot.prp. nr. 67 (2002-2003). *Om lov om endringer i lov 17.juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) – Om større lokal handlefridom i grunnopplæringa*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
- Ragin, C.C. (1994). *Constructing Social Research*. USA, California: Pine Forge Press
- Sivesind, K., Skedsmo, G., Langfeldt, G. (2006). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Stette, Ø. (red.). (2005). *Opplæringslova og forskrifter – Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

UFD, (2003). Rundskriv F-18-03 (2003). *Informasjon i tilknytning til lovendringene som følge av Ot.prp. nr. 67 (2002-2003) – Om større lokal handlefrihet i grunnskolene*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

UFD, (2003). St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement

UFD, (2005). *Kunnskapsløftet – Læreplan for grunnskolene*. (Midlertidig trykt utgave – september 2005). Oslo: Utdanningsdirektoratet

Wikipedia (2007): – *Den frie encyklopedi*. Oppslagsverk på Internett

INTERVJUGUIDE FOR SKOLELEDERE

Opplæringslovas § 8.2. ble endret med virkning fra og med 1.8.2003.

- Hvordan pleier du å håndtere et nytt lovpålegg som gjelder skoleverket?
- Hvordan forstår du denne lovendringen?
- Hvilke muligheter mener du kan ligge/ligger i denne endringen for din skole når det gjelder:
 1. sosiale relasjoner
 2. pedagogiske, og
 3. administrative ressurser?
- Kan du beskrive hvilke omstillingstiltak dette har ført til ved din skole?
- Har du en begrunnelse for hvorfor du akkurat har gjort dette?
- Er det lagt noen føringer fra overordnet hold (kommune/fylke) når det gjelder endring av Lova?
- I så tilfelle, hvilke?
- Har du noen spesiell ledelsesfilosofi i forbindelse med endringsarbeid/-prosesser i skolen?
(endringsledelse som teoretisk begrep)
- Hvilke begrunnelser har du lagt fram ved presentasjon av endringene?
- Er det ført forhandlinger med de ansatte under omstillingsprosessen?
- Har personalet stilt noen krav i forbindelse med lovendringen?
- I tilfellet hvilke?
- Hvordan er disse eventuelle krav blitt møtt fra skoleledelsen?
- Oppfatter du at personalet er fornøyd med de endringer som er iverksatt?
- Har du møtt på spesielle utfordringer ved endring av Opplæringslova, for eksempel når det gjelder økonomiske ressurser, disponering av personalet, bruk av makt, egen lojalitet (til ansatte/overordnede)?
- Hvordan har du i så fall håndtert disse?
- Er det eventuelle andre rammefaktorer som har påvirket prosessen?
- I tilfelle, kan du redegjøre for disse?
- Oppfatter du at dette har vært en vellykket endringsprosess?
- I tilfelle hvorfor/hvorfor ikke?
- Til slutt, er det andre momenter du vil ta opp i denne sammenhengen?

Analysematrise Samba og Jevald skole

Tema	Ut fra et relasjonelt perspektiv	Ut fra et strukturelt perspektiv
Hvordan forholder intervjuobjektene seg til lovendring som gjelder skoleverket generelt?	<p>Grunnskoleleder er med oss, og på en måte gir oss noen innspill i forhold til at det kommer nye endringer i, i lovverket.</p> <p>For det første så følger man jo med sånn på nettet jevnlig i forhold til å se at det skjer endringer.</p> <p>Men også dette at det da at vi tar det opp litt i fellesskap og snakker om det. Det synes jeg er en viktig bit i forhold til noe med litt felles forståelse også av en endring.</p> <p>Så er det jo også dette med å informere personalet videre. Det er en viktig bit. Å snakke om hva det innebærer. Vi har jo hatt en del endringer nå i de siste åra,</p> <p>(R2)</p>	<p>Altså det som en kan tenke på lite granne, det er noe med det at når det blir kjørt fram sånn i Opplæringsloven, om det med grupper sånn og sånn, så er det ofte da en modell som kanskje ikke passer i forhold til vår skole, som jeg snakka om til å begynne med. Om det dere med hva er det som er naturlig og få til for vår skole. Altså noen ganger så kan en ..ehm .. bestemmelse som er ment å fungere positivt, slå ut negativt.</p> <p>Fordi den ikke passer til vår skolestørrelse blant anna.</p> <p>Så det er noe med hva som er praktisk</p> <p>(L2)</p>

Ny matrise

Perspektiv	Forståelse/utnyttelse av handlingsrommet	Opp-ned - styring	Ned-opp - styring	Styring av skolen/legalitet	Styring i skolen/ legitimitet
Relasjonelt	<p>Det vil jo, altså det som er utfordringa, synes jeg, det er å, å bruke det handlingsrommet. (R2)</p> <p>Vi har et stort handlingsrom i forhold til å organisere (R2)</p> <p>Jeg synes vi har gjort noen grep i forhold til det. Fordi at Jevald skole er faktisk en av de best beslåtte barneskolene i forhold til areal.</p> <p>Jeg synes at vi er åpne for at ting kan gjøres annerledes enn det som har vært gjort tidligere. Samtidig som det er ikke sånn noen revolusjonerende ting, vil jeg si heller.</p> <p>Men jeg synes at vi, i hvert fall prøver å se mulighetene innenfor</p>	<p>Grunnskoleleder er med oss, og på en måte gir oss noen innspill i forhold til at det kommer nye endringer i, i lovverket. (R2)</p> <p>Så er det jo også dette med å informere personalet videre. Det er en viktig bit. Å snakke om hva det innebærer. (R2)</p> <p>Vi får ofte de lovpålegga gjennom grunnskoleleder. Og får litt, får litt beskjed om hvordan vi skal gjøre det, hvordan de forventer at vi skal gjøre det. Det er greit å vite hvordan det er forventa at vi skal håndtere</p>	<p>Så da er det å sette seg inn i hva som står der og drøfte det med de andre skolelederne i kommunen. (R2)</p> <p>Vi har et stort handlingsrom i forhold til å organisere (R2)</p> <p>Så, så jeg trur jo det at lærerne er, er innstilt på endringer, og, ..og .. er på vei bort i fra den dere "min klasse" – oppfatning som var tidligere og, og at vi, vi ser det positive i at</p>	<p>Vi får ofte de lovpålegga gjennom grunnskoleleder. Og får litt, får litt beskjed om hvordan vi skal gjøre det, hvordan de forventer at vi skal gjøre det, og det synes jeg er veldig allright. (R1)</p> <p>Det blir jo her lagt opp i fra kommunen, så vi tar det vi får, på en måte og har noen drøftinger rundt det. (R1)</p> <p>Når det skjer en endring i opplæringsloven så er det mitt ansvar som leder å bringe det opp for personalet, og si hva jeg forvent</p>	<p>Men også dette at det da at vi tar det opp litt i fellesskap og snakker om det. Det synes jeg er en viktig bit i forhold til noe med litt felles forståelse også av en endring. (R2)</p> <p>Det er jo så mye, mye mer enn det å endre navn som ligger i denna loven her. Det ligger jo en helt grunnleggende holdning vil jeg si, i forhold til å tenke skole. (R2)</p> <p>Vi må ha tid til å planlegge for det blir, det blir mere å samarbeide</p>